

VII CONGRESSO INTERNACIONAL EM AVALIAÇÃO EDUCACIONAL

VII International Congress in Education Assessment

VII Congreso Internacional em Evaluación Educativa



Avaliação e seus espaços: desafios e reflexões

Maria Isabel Filgueiras Lima Ciasca | Raimundo Hélio Leite

Jocyana Cavalcante da Silva | Lucas Melgaço da Silva

Nágila Rabelo de Lima | Maria Aurea Montenegro Albuquerque Guerra

Pablo Carvalho de Sousa Nascimento | Rita de Fátima Muniz

Vera Lúcia Pontes Juvêncio

O r g a n i z a d o r e s

Realização

Universidade Federal do Ceará (UFC)

Faculdade de Educação (FACED)

Programa de Pós-Graduação em Educação

Núcleo de Avaliação Educacional (NAVE)





VII CONGRESSO INTERNACIONAL EM AVALIAÇÃO EDUCACIONAL
VII International Congress in Education Assessment
VII Congreso Internacional em Evaluación Educativa

© 2017 Maria Isabel Figueiras Lima Ciasca, Raimundo Hélio Leite, Jocyana Cavalcante da Silva, Lucas Melgaço da Silva, Nágila Rabelo de Lima, Maria Aurea Montenegro Albuquerque Guerra, Pablo Carvalho de Sousa Nascimento, Rita de Fátima Muniz, Vera Lúcia Pontes Juvêncio (Orgs.)

Impresso no Brasil / Printed in Brazil

Efetuada depósito legal na Biblioteca Nacional

TODOS OS DIREITOS RESERVADOS

Endereço da Faculdade de Educação

Rua: Waldery Uchoa, nº 1, Benfca - 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: Maria Aurea Montenegro A. Guerra

C749a Congresso Internacional em Avaliação Educacional (7. : 2017 : Fortaleza, CE).

Avaliação e seus espaços: diálogos e reflexões/ VII Congresso Internacional em Avaliação Educacional, 09-11 de novembro de 2016, Fortaleza, CE, Brasil; organizadores, Maria Isabel Figueiras Lima Ciasca ... [et al.]. - Fortaleza : UFC, 2017. 2943 p.

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

ISBN 978-85-8126-158-4

1. Avaliação Educacional. 2. Educação - Brasil - Congresso. 3. Pesquisa - Congresso - Artigos. I. Ciasca, Maria Isabel Figueiras Lima. II. Universidade Federal do Ceará. III. Título.

CDD371.26 - 22. ed



DATA E LOCAL DO EVENTO

09, 10 E 11 de novembro de 2017
Hotel Oásis Atlântico Imperial
Fortaleza - CE

SITE DO EVENTO

http://www.nave.ufc.br/vii_ciae/

GRUPOS DE TRABALHO

- Grupo 1** – Avaliação do ensino-aprendizagem na educação infantil e alfabetização
- Grupo 2** – Avaliação de ensino-aprendizagem no ensino fundamental
- Grupo 3** – Avaliação de ensino-aprendizagem no ensino médio
- Grupo 4** – Avaliação de ensino-aprendizagem no ensino superior
- Grupo 5** – Avaliação de ensino-aprendizagem na educação inclusiva
- Grupo 6** – Avaliação de ensino-aprendizagem na educação a distância
- Grupo 7** – Avaliação de ensino-aprendizagem na educação física escolar
- Grupo 8** – Avaliação de ensino-aprendizagem na educação de jovens e adultos
- Grupo 9** – Avaliação institucional e políticas públicas
- Grupo 10** – Avaliação da formação de professores
- Grupo 11** – Meta-avaliação

COMISSÕES

Comissão Científica

- Ada L. Verdejo Carrion – Universidad de Puerto Rico
- Adolfo Ignacio Calderón – PUC-Campinas
- Adriana Eufrázio Braga – UFC/NAVE
- Albano Oliveira Nunes – FVJ
- Ana Maria Fontenelle Catrib – Unifor
- Ana Paula de Medeiros Ribeiro – UFC/NAVE
- Antônia Rozimar Machado e Rocha – UFC
- Antônio Ricardo Catunda de Oliveira – UECE
- Clarice Zientarski – UFC
- Claudio de Albuquerque Marques – UFC/NAVE
- Cristiane Machado – Universidade Cidade de São Paulo – UNICID
- Débora Lucia Lima Leite Mendes – UFPI
- Elcimar Simão Martins – UNILAB
- Elisângela André da Silva Costa – UNILAB
- Érika Dias – Fundação Cesgranrio
- Francesca Danielle Gurgel dos Santos – UECE/FAFIFDAM
- Francisco Herbert Lima Vasconcelos – UFC
- Gláucia Torres Franco Novaes – PUCSP/Fundação Carlos Chagas
- João Luiz Horta Neto – INEP
- José Airton de Freitas Pontes Junior – UECE
- José L. Osuna Llana – Universidad de Sevilla



Joyce Carneiro de Oliveira - IFCE
Jussara Cristina Barboza Tortella - PUC-Campinas
Lídia Azevedo de Menezes - Faculdade Luciano Feijão
Mara Sueli Simão Moraes - UNESP
Maria Auricélia da Silva - UFC
Marcos Antônio Martins Lima - UFC/NAVE
Maria Iracema Pinho de Sousa - UFCA
Maria Isabel Filgueiras Lima Ciasca - UFC/NAVE
Maria José Albuquerque da Silva - UFC
Marilda Pasqual Schneider - Universidade do Oeste de Santa Catarina (Unoesc)
Marília Nogueira dos Santos - Cesgranrio/UFF
Mônica Piccione Gomes Rios - PUC-Campinas
Nicolino Trompieri Filho - UFC/NAVE
Ocimar Munhoz Alavarse - USP
Osbaldo Washington TurpoGebera - Universidad Peruana Cayetano Heredia
Paulo Augusto Costa Chereguini - IEFES/UFC
Raimundo Hélio Leite - UFC/NAVE
Sinara Mota Neves de Almeida - UNILAB
Socorro Sousa Rodrigues - UFC
Sueli Cavalcante - FEAAC
Tania Vicente Viana - UFC/NAVE
WirlaRisany Lima Carvalho - UFPI
Xênia Diógenes Benfatti - UNIFOR

Comissão Técnico-científica

Jocyana Cavalcante da Silva - UFC
Karlane Holanda Araújo - IFCE/UFC
Lucas Melgaço da Silva - UFC
Maria Aurea Montenegro Albuquerque Guerra - UFC
Pablo Carvalho de Sousa Nascimento - UFC
Rita de Fátima Muniz - UFC
Vera Lúcia Pontes Juvêncio - UFC

Comissão de Acolhida

Lucas Melgaço da Silva - UFC
Nágila Rabelo de Lima - UFC
Vera Lúcia Pontes Juvêncio - UFC
Rita de Fátima Muniz - UFC



Comissão de Parceria

Alberto Filho Maciel Maia - UFC
Antônia Edivaneide de Sousa Gonzaga - UFC
Artemizia Ribeiro Lima Costa - FVJ/UFC
Débora Aldyane B. Carvalho - FVJ/UFC
Débora Marques da Silva - UFC
Eveline Valério Alves - UFC
Francisca Eliane Dias de Carvalho - UFC
Jaderson Cavalcante da Silva - UFC
Jocyana Cavalcante da Silva - UFC
Karlane Holanda Araújo - UFC
Luzia de Queiroz Hippolyto - UFC
Maria Euzimar Nunes Rodrigues - Instituto Plus
Marta Maria dos Santos Dantas - UFC
Nórlia Nabuco Parente - IFCE
Pablo Carvalho S Nascimento - UFC
Paulo Sergio Besa Salgado - UFC
Rita de Fátima Muniz - UFC
Sheila Maria Muniz - UFC
Valmir Guimarães - SEDUC/UFC
Vera Lúcia Pontes Juvêncio - UFC

Comissão de Comunicação

Gabrielle Silva Marinho - UFC
Jacqueline Ramos M. A. de Souza - UFC
Jáderson Cavalcante da Silva - UFC
Jefferson Falcão Sales - UFC
Kétilla Maria Vasconcelos Prado - UFC
Nágila Rabelo de Lima - UFC



Apoio Cultural





PREFÁCIO • 33

COMUNICAÇÃO ORAL -EIXO 1 *Avaliação de Ensino-Aprendizagem na Educação Infantil e Alfabetização*

O DESAFIO DE AVALIAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL:

REFLEXÕES SOBRE A PRÁTICA • 37

Ana Paula Azevedo Furtado

Ana Carine dos Santos de Sousa Paiva

AVALIAÇÃO NACIONAL DE ALFABETIZAÇÃO (ANA): UMA

POLÍTICA DE REGULAÇÃO OU EMANCIPAÇÃO(?) • 58

Fernanda Barros Ataídes

Simone Freitas Pereira Costa

Olenir Maria Mendes

AVALIAÇÃO EM LARGA ESCALA NA ALFABETIZAÇÃO:

REFLEXÕES SOBRE O ACOMPANHAMENTO DAS

APRENDIZAGENS NO CEARÁ • 77

Lucas Melgaço da Silva

Maria Isabel Filgueiras Lima Ciasca

A AVALIAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL SEGUNDO A

PERSPECTIVA DA APRENDIZAGEM COOPERATIVA • 97

Amanda de Sousa Alves Rodrigues

Maria Luisa Ribeiro Torres dos Santos

Maria Isabel Filgueiras Lima Ciasca

O DESENVOLVIMENTO DE PRÁTICAS DE AVALIAÇÃO

FORMATIVA COM CRIANÇAS EM PROCESSO DE

ALFABETIZAÇÃO • 110

Clarice Carolina Ortiz de Camargo

AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NA TRANSIÇÃO DA

EDUCAÇÃO INFANTIL PARA O ENSINO FUNDAMENTAL:

CONCEPÇÕES DE PROFESSORAS DE UMA ESCOLA MUNICIPAL

DE FORTALEZA • 127

Silvana Mendes Sabino Soares

Ana Paula de Medeiros Ribeiro



**ACOMPANHAMENTO PARA A APRENDIZAGEM DO NOME
PRÓPRIO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UMA ESTRATÉGIA DE
AVALIAÇÃO DA REDE MUNICIPAL DE FORTALEZA • 149**

Maria Regiane Vidal Costa Simonetti Gomes
Luiza Hermínia de Almeida Assis Brilhante
Simone Domingos Calandrine
Ana Paula dos Santos Alves Simões

**A RELEVÂNCIA DA APRENDIZAGEM DA ESCRITA DO NOME
PRÓPRIO NA EDUCAÇÃO INFANTIL NA PERSPECTIVA DAS
CRIANÇAS DA REDE MUNICIPAL DE FORTALEZA • 166**

Ana Paula dos Santos Alves Simões
Alcileide de Oliveira Souza
Lara Picanço Menezes Mesquita

**AVALIAÇÃO E PRODUÇÃO TEXTUAL NO CICLO DE
ALFABETIZAÇÃO: TENSÕES NOS CONTEXTOS DO PNAIC E
PAIC • 185**

Luiza Hermínia de Almeida Assis Brilhante
Adriana Leite Limaverde Gomes

**PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO EM TERESINA (PI) E
A APROPRIAÇÃO DOS RESULTADOS DO SAETHE SOB A
PERSPECTIVA DOS PROFESSORES DA REDE MUNICIPAL • 203**

Francisca Eudeilane da Silva Pereira

COMUNICAÇÃO ORAL -EIXO 2

*Avaliação de Ensino-Aprendizagem
no Ensino Fundamental*

**AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM: INSTRUMENTOS
UTILIZADOS PELOS PROFESSORES NA ESCOLA**

EM CICLOS • 221

Viridiana Alves de Lara

**O SIGNIFICADO DOS PROCESSOS AVALIATIVOS NO OLHAR
DOS ATORES EDUCACIONAIS DE UMA ESCOLA**

MUNICIPAL • 238

Ana Jessika de Medeiros
Karine Pinheiro de Souza
Maryane Matias Leite Cintra



**AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM: ESTUDO DE CASO NOS ANOS
INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL EM FORTALEZA-CE • 253**

Jessany Terto COELHO
Tania vicente viana

**ENUNCIADOS DE PROVAS DE CIÊNCIAS: ESTUDO SOBRE
O ACOMPANHAMENTO DE APRENDIZAGEM NO ENSINO**

FUNDAMENTAL II • 271

Franciane da Silva e Silva
Luizélio Veloso Pinto
Clara Virgínia Vieira Carvalho Oliveira Marques

**AVALIAÇÃO NOS CICLOS PEDAGÓGICOS CONCEPÇÕES E
PRÁTICAS • 288**

Ana Carolina Souza Azevedo
Ireuda da Costa Mourão

**UM ESTUDO SOBRE AS PRÁTICAS AVALIATIVAS
DOS PROFESSORES DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO
FUNDAMENTAL EM UMA ESCOLA MUNICIPAL: EM BUSCA DE
RESSIGNIFICAR AS CONCEPÇÕES E PRÁTICAS DA AVALIAÇÃO
DA APRENDIZAGEM • 309**

Cláudia Virgínia Albuquerque Prazim Brasilino
Mária dos Navegantes Pereira de Oliveira Carneiro
Daniela de Melo Sousa

**O SISTEMA DE AVALIAÇÃO EM CICLOS DA REDE MUNICIPAL
DE ENSINO DA CIDADE DO RECIFE E SEUS IMPACTOS NO
DESEMPENHO ESCOLAR: UM ESTUDO A PARTIR DAS TAXAS
DE RENDIMENTO • 327**

Cinthy Cristiane Galvão dos Santos Barbosa

**DESEMPENHO DE ALUNOS NO ENSINO FUNDAMENTAL DO
COLÉGIO PEDRO II: FATORES QUE FAZEM A DIFERENÇA • 345**

Lígia Gomes Elliot
Flávia Alves Machado Lino
Glauco da Silva Aguiar
Nilma Santos Fontanive

**AVALIAÇÃO ESCOLAR: INTERVENÇÕES PEDAGÓGICAS
NECESSÁRIAS • 363**

Maria Euzimar Nunes Rodrigues
Isabel Guimarães Diógenes
Gloria Maria Verissimo Lopes Pisandelli

**BONIFICAÇÃO POR RESULTADOS: INDUTOR DE QUALIDADE
NA EDUCAÇÃO? • 376**

Julio Gomes Almeida
Maria Paula Silva Lima Almeida



**AVALIAÇÃO E PREMIAÇÃO ESCOLAR: O QUE SE ESCONDE NO
JARDIM DAS ÁRVORES DE DESEMPENHO? • 397**

Karlane Holanda Araújo
Antônia Edivaneide de Sousa Gonzaga
Raimundo Hélio Leite

**AVALIAÇÃO DE OBJETOS EDUCACIONAIS NO ENSINO
FUNDAMENTAL: TAXIONOMIA DO USO DE VÍDEOS DO**

YOUTUBE® • 419

Luiz Cláudio da Silva Crisóstomo
Márcia Machado Marinho
Daniela Diolina Torres
Gabrielle Silva Marinho

**SISTEMA PERMANENTE DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO
BÁSICA DO CEARÁ (SPAECE): UM ESTUDO LONGITUDINAL
DOS RESULTADOS DOS ALUNOS DO 2º DO ENSINO**

**FUNDAMENTAL DE LÍNGUA PORTUGUESA DO MUNICÍPIO DE
FORTALEZA/CE • 435**

Emanuella Sampaio Freire
Alanna Oliveira Pereira Carvalho
Eveline Valério Alves
Sandra Maria Tavares Assunção

**AS PRÁTICAS DE AVALIAÇÃO DE LEITURA DAS PROFESSORAS
DO CICLO DE ALFABETIZAÇÃO DA REDE PÚBLICA DE**

FORTALEZA • 461

Olívia Coelho da Silva
Ana Paula de Medeiros Ribeiro

**RENDIMENTO ESCOLAR NO CARIRI CEARENSE: ASPECTOS
QUALITATIVOS E QUANTITATIVOS • 481**

Maria Iracema Pinho de Sousa
Edicarlos Pereira de Sousa
Erika Letícia da Silva de Lima

**DA AVALIAÇÃO EM LARGA ESCALA AO USO DOS RESULTADOS
POR UMA ESCOLA PARTICULAR • 495**

Glauco da Silva Aguiar
Ligia Gomes Elliot

**A PRÁTICA PEDAGÓGICA NO ENSINO FUNDAMENTAL:
OLHARES AVALIATIVOS DOS DOCENTES SOBRE SEUS
SABERES • 514**

Keyla Cristina da Silva Machado



**AVALIAÇÃO DAS ESTRATÉGIAS DE LEITURA DE LEITORES
ALFABETIZADOS E NÃO ALFABETIZADOS: COMPREENDENDO
O GÊNERO TEXTUAL CONTO • 533**

Mônica de Souza Serafim

**REFLEXÕES ACERCA DOS IMPACTOS EMOCIONAIS DAS
AVALIAÇÕES EXTERNAS • 553**

Tainara Freitas Silveira

Daiane de Sousa Lopes

Antônia Eliana de Araújo Aragão

Francisco Ricardo Miranda Pinto

**AUTO-AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL: OS ALUNOS E A
CONSTRUÇÃO DE INDICADORES DE QUALIDADE NA
EDUCAÇÃO • 566**

Júlio Gomes Almeida

Priscilla Martins Diniz

AFETIVIDADE E APRENDIZAGEM: UMA AVALIAÇÃO • 593

Ana Beatriz Almeida Sampaio

Hávila Raquel do Nascimento Gomes Brito

Milena de Holanda Oliveira Bezerra

Stânia Nágila Vasconcelos Carneiro

**INTERVENÇÕES PEDAGÓGICAS A PARTIR DA MATRIZ DE
REFERÊNCIA DA PROVA BRASIL • 614**

Jaqueline Carvalho Silva

COMUNICAÇÃO ORAL -EIXO 3

*Avaliação de Ensino-Aprendizagem
no Ensino Médio*

**O EXAME NACIONAL DO ENSINO MÉDIO E OS DESAFIOS PARA
O ENSINO DE GEOGRAFIA • 639**

Cristiane Maciel de Souza Andrade

Roselane Zordan Costella

**AVALIAR PARA EVOLUIR: A VOZ DOS ESTUDANTES DO
ENSINO MÉDIO SOBRE A AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NA
ÁREA DE BIOLOGIA • 657**

Rebeca Vitória Guimarães Benvindo

Débora Lucia Lima Leite Mendes



**ANÁLISE DO DESEMPENHO EM MATEMÁTICA DOS
ESTUDANTES CEARENSES NO SAEB/2015 • 676**

Grasiany Sousa de Almeida
Maria Irlene Alves dos Santos
Daiane Araujo de Sousa
Solonildo Almeida da Silva

**A CONSTRUÇÃO DO CAMPO DA AVALIAÇÃO: UMA
PERSPECTIVA HISTÓRICA • 694**

Poliana Soares de Oliveira
José Batista Neto

**AVALIAÇÃO DAS APRENDIZAGENS E O ENSINO DE
GEOGRAFIA: REFLEXÕES SOBRE CONCEPÇÕES DOCENTES NO
ENSINO MÉDIO • 713**

Lucas Gabriel da Silva

**PRÁTICAS DE AVALIAÇÃO DE ENSINO-APRENDIZAGEM DE
LÍNGUA PORTUGUESA NO ENSINO MÉDIO • 728**

Antonia Alves da Silva
Luiz Carlos Souza Bezerra

**AVALIAÇÃO DA PERCEPÇÃO DISCENTE DO ENSINO E DA
APRENDIZAGEM EM ESPAÇOS NÃO FORMAIS DE EDUCAÇÃO:
O CASO DA SEARA DA CIÊNCIA • 747**

Adriana Eufrásio Braga
Liduina Lopes Alves
Denize de Melo Silva
Sumara Frota do Nascimento

**ENSINO MÉDIO INTEGRADO: PERCEPÇÕES DE PROFESSORES
QUE ATUAM EM UMA ESCOLA TÉCNICA DE SÃO PAULO • 763**

Priscila Martins Diniz
Julio Gomes Almeida

**A GERAÇÃO Z E OS PROJETOS INTERDISCIPLINARES: UM
MEIO VÁLIDO DE AVALIAR A APRENDIZAGEM NUMA ESCOLA
PROFISSIONALIZANTE DE MARANGUAPE-CE • 783**

Caetano Roberto Sousa de Freitas

**AVALIAÇÃO FORMATIVA NO ENSINO MÉDIO: ENSAIOS NO
COTIDIANO ESCOLAR • 805**

Sandra Maria Coêlho de Oliveira
Eugenio Eduardo Pimentel Moreira

**A AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM PELO VIÉS DA
EXPERIMENTAÇÃO NO ENSINO DE QUÍMICA • 825**

Luizelio Veloso Pinto
Franciane Silva e Silva
Clara Virgínia Vieira Carvalho Oliveira Marques



**PROFICIÊNCIA LEITORA NO ENSINO MÉDIO: UM ESTUDO DA
MULTIMODALIDADE NAS QUESTÕES DO ENEM • 841**

Juliana de Paiva Soares
Suzana dos Santos Gomes

**CONCEPÇÕES DE PROFESSORES DE FÍSICA SOBRE O “ERRO” E
A AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM: REVELANDO POSTURAS E
DESAFIOS • 861**

Daniela Louzeiro Nunes Sousa
Clara Virgínia Vieira Carvalho Oliveira Marques
Thirza Pavan Sorpreso

**TRAJETÓRIA DA AVALIAÇÃO DE ESTUDANTES DO ENSINO
MÉDIO PARA ACESSO AO ENSINO SUPERIOR BRASILEIRO: DA
MASSIFICAÇÃO À DEMOCRATIZAÇÃO • 884**

Nórlia Nabuco Parente
Maria Isabel Filgueiras Lima Ciasca
Kétilla Maria Vasconcelos Prado
Nágila Rabelo de Lima

**EVOLUÇÃO LONGITUDINAL DO MOVIMENTO DO RENDIMENTO
ESCOLAR (MRE) DO ENSINO MÉDIO, PERÍODO 2012-2014 • 907**

Francesca Danielle Gurgel dos Santos
Maria Isabel Filgueiras Lima Ciasca
Lídia Azevedo de Menezes
Ana Cléa Gomes de Sousa

**CONSELHO DE CLASSE NO IF BAIANO *CAMPUS SANTA INÊS*:
ESPAÇO DE MÚLTIPLOS OLHARES SOBRE O PROCESSO DE
ENSINO E EPARENDIZAGEM E AS IMPLICAÇÕES SOBRE OS
RESULTADOS ACADÊMICOS • 928**

Mêrilande de Oliveira Soares Eloi
Arlene Luttigards de Oliveira Vaz Sampaio
Roselin Angelita Dantas Reis

**AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO
PROFISSIONAL DE NÍVEL MÉDIO E SUA RELAÇÃO COM
UM PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO PARA A FORMAÇÃO
HUMANA INTEGRAL • 947**

Ione Aparecida Neto Rodrigues
Sabina Maura Silva

**A PRÁTICA DE AVALIAÇÃO DO ENEM NAS ESCOLAS DA CREDE 3
NO CEARÁ • 965**

Rita de Fátima Muniz
Raimundo Hélio Leite
Sheila Maria Muniz



**ANÁLISE COMPARATIVA ENTRE O EFEITO ESCOLA E OS
RESULTADOS DE PROFICIÊNCIA EM ESCOLAS DA REDE
ESTADUAL NOS ANOS DE 2012 A 2014, USANDO OS DADOS
DOS SPAECE - SISTEMA PERMANENTE DE AVALIAÇÃO DA
EDUCAÇÃO BÁSICA DO CEARÁ. • 981**

José Valmir Guimarães de Oliveira
Ariadina Torres Guimarães
Nicolino Trompieri Filho
Alberto Filho Maciel Maia

COMUNICAÇÃO ORAL - EIXO 4

*Avaliação de Ensino-Aprendizagem
no Ensino Superior*

**AVALIAÇÃO DO ENSINO E APRENDIZAGEM NO ENSINO
SUPERIOR: TECENDO REFLEXÕES • 1003**

Sumara Frota do Nascimento
Denize de Melo Silva
Ana Paula Vasconcelos de Oliveira Tahim
Liduína Lopes Alves

**DESENVOLVIMENTO DA CAPACITAÇÃO PEDAGÓGICA NA
FORMAÇÃO DO ENFERMEIRO: UMA PERSPECTIVA
DOCENTE • 1015**

Cristine Maria Pereira Gusmão
Rosana Quintella Brandão Vilela

**AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM: O QUE REVELAM OS
DISCENTES DO ENSINO SUPERIOR • 1036**

Osmar Mackeivicz
Viridiana Alves de Lara

**CLASSIFICAÇÃO DOS ITENS DE EDUCAÇÃO FÍSICA
RELACIONADOS À SAÚDE DO ENADE 2014 VIA TAXONOMIA
DE BLOOM REVISADA • 1053**

Paulo Maia Ferreira Júnior
Kaio Breno Belizário de Oliveira
Leandro Araújo de Sousa
José Airton de Freitas Pontes Junior

**AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NO CURSO DE PEDAGOGIA
DA URCA: O QUE DIZEM OS ALUNOS? • 1073**

Antônia Mônica da Silva
Karla Roberta Brandão de Oliveira



**AVALIAÇÃO DA FORMAÇÃO EM SAÚDE COLETIVA:
RECONSTRUINDO CAMINHOS NA DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA
PARA O DESENVOLVIMENTO DO PROFISSIONAL DE SAÚDE
PÚBLICA • 1095**

Rita de Cássia Marques Costa
Rômulo Carlos de Aguiar
Olíndina Ferreira Melo
Marisa Pascarelli Agrello

**AS METODOLOGIAS ATIVAS: AVALIAÇÃO ACERCA DA SUA
ADOÇÃO NO ENSINO SUPERIOR • 1116**

Marcos Antonio Martins Lima
Denize de Melo Silva
Ana Paula Vasconcelos de Oliveira Tahim
Vanessa Saraiva Santos

**INSTRUMENTOS AVALIATIVOS DO ESTÁGIO
SUPERVISIONADO IV DAS LICENCIATURAS DA UFPI:**

IDEALIZAÇÕES E CONTRIBUTOS • 1135

Maria Noraneide Rodrigues do Nascimento
Wirla Risany Lima Carvalho

**AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM SOB A PERSPECTIVA DA
BIBLIOTECA UNIVERSITÁRIA • 1156**

Maria Aurea Montenegro Albuquerque Guerra
Raimundo Hélio Leite

**A AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM: UMA ANÁLISE DA
RELAÇÃO TEORIA E PRÁTICA COM OS EGRESSOS DO CURSO
DE LICENCIATURA EM MATEMÁTICA DO IFPB-CAMPUS
CAJAZEIRAS • 1171**

Antônia Edivaneide de Sousa Gonzaga
Raimundo Hélio Leite
Karlane Holanda Araújo

**A IMPORTÂNCIA AUTOAVALIAÇÃO NO ENSINO SUPERIOR -
CASO: DIÁRIO DE BORDO • 1192**

Ivan do Nascimento Freire Lopes

**ANÁLISE DO ENSINO DA ANATOMIA SECCIONAL NO CURSO
SUPERIOR DE TECNOLOGIA EM RADIOLOGIA À LUZ DO**

DISCURSO DO SUJEITO COLETIVO • 1209

Alonso Atila Pires Feitoza
Sueli Maria de Araújo Cavalcante



CONCEPÇÃO DE AVALIAÇÃO DO ENSINO - APRENDIZAGEM: A PERCEPÇÃO DOCENTE E DISCENTE NO CURSO DE LETRAS DA UVA • 1232

Neudiane Moreira Felix
Rita de Cássia Marques Costa
Silvany Pinto Lopes
Adriana Pinto Martins

PROVA ESTILO ENADE: PREPARAÇÃO PARA O EXAME OU VERIFICAÇÃO DA APRENDIZAGEM? • 1255

Mary Helen Aragão Sousa
Kátia Maria de Aguiar Freire
Maria Gleice Rodrigues

METODOLOGIAS ATIVAS NA PÓS-GRADUAÇÃO: RELATO DE EXPERIÊNCIA • 1275

Geraldo Bezerra da Silva Junior

AVALIAÇÃO EDUCACIONAL COM APRENDIZAGEM BASEADA EM EQUIPES EM UM CURSO DE ODONTOLOGIA • 1287

Igor Iuço Castro Silva
Jacques Antonio Cavalcante Maciel

AS CARTAS PEDAGÓGICAS NA AVALIAÇÃO DE GRADUANDOS DO CURSO DE PEDAGOGIA: UMA PROPOSTA DE TRABALHO • 1304

Célia Regina Teixeira

AVALIAÇÃO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA DOCENTE NUMA ESCOLA DE ENGENHARIA DE PERNAMBUCO • 1327

Anna Lúcia Miranda Costa
Emilia Rahnemay Kohlman Rabbani
José Roberto de Souza Cavalcanti

COMUNICAÇÃO ORAL - EIXO 5

*Avaliação de Ensino-Aprendizagem
no Educação Inclusiva*

ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO: CARACTERÍSTICAS E ESPECIFICIDADES NA AVALIAÇÃO DA ESCRITA DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL • 1347

Adelaide de Sousa Oliveira Neta
Camila Barreto Silva



**AVALIAÇÃO DO NÍVEL CONCEITUAL DE ESCRITA DE ALUNOS
COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL • 1369**

Neidyana Silva de Oliveira
Francisca Jamília Oliveira Barros
Adriana Leite Limaverde Gomes
Rita Vieira de Figueiredo

**AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM E INCLUSÃO ESCOLAR:
AÇÃO E PENSAMENTO DO PROFESSOR DA SALA REGULAR E
DO AEE • 1391**

Romária de Menezes do Nascimento
Francisco Ricardo Miranda Pinto

**AUSÊNCIA DE AVALIAÇÃO NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA: EM
BUSCA DE UM ATENDIMENTO ESPECIALIZADO • 1405**

Hávila Raquel do Nascimento Gomes Brito
Ana Beatriz Almeida Sampaio
Milena de Holanda Oliveira Bezerra
Stânia Nágila Vasconcelos Carneiro

**DESIGN UNIVERSAL PARA A AVALIAÇÃO DA
APRENDIZAGEM • 1425**

Vera Lúcia Pontes Juvêncio
Ricardo Lima Caratti
Maria Isabel Filgueiras Lima Ciasca
Tania Vicente Viana

**AVALIAÇÃO EDUCACIONAL DIAGNÓSTICA DO TALENTO: POR
UMA ABORDAGEM MULTIDIMENSIONAL • 1451**

Paulo Sérgio Bessa Salgado
Tânia Vicente Viana

**AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM DE ALUNOS COM
DEFICIÊNCIAS INTELECTUAL: ESTUDO DE CASO EM UMA
ESCOLA DA REDE MUNICIPAL DE FORTALEZA-CE • 1470**

Andréia Vieira de Mendonça
Kamila Vieira de Mendonça
Tania Vicente Viana

**POR UMA AVALIAÇÃO INCLUSIVA DA APRENDIZAGEM:
RETROSPECTO HISTÓRICO E DINÂMICA NORMATIVA
ASSOCIADA • 1487**

Ane Frank Araújo Talmag
Frederico Fernandes Monteiro
Thais Helena Cavalcante Lima
Sueli Maria de Araújo Cavalcante



**AVALIAÇÃO EDUCACIONAL: UM OLHAR SOBRE AS PESSOAS
COM DEFICIÊNCIA VISUAL**

Maria Rita Paula da Silva
Terezinha de Jesus Martins de Sena
Elivaldo Serrão Custódio

**A PRÁTICA DA AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM: UM OLHAR
DO PROFESSOR SOBRE O ESTUDANTE COM DEFICIÊNCIA**

INCLUSO • 1530

Maria José de Souza Marcelino
Maria José Calado Souza

**AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO ESPECIAL:
REFLEXÕES DA ESCOLA REGULAR E SEUS DESAFIOS PARA**

INCLUSÃO • 1552

Francisco Valdey Carneiro
Harley Gomes de Sousa
Francisca Francirene Tomaz Parente

**A PSICOPEDAGOGIA COMO FATOR DE INFLUÊNCIA NA
INCLUSÃO E NA AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM DE CRIANÇAS
COM TRANSTORNO DO ESPECTRO DO AUTISMO • 571**

Sheila Maria Muniz
Tania Vicente
Rita de Fátima Muniz
Jefferson Falcão Sales

COMUNICAÇÃO ORAL -EIXO 6

*Avaliação de Ensino-Aprendizagem
na Educação a Distância*

**IDENTIFICAÇÃO DOS FATORES CRÍTICOS DE SUCESSO NA
GESTÃO DA APRENDIZAGEM NO ENSINO A DISTÂNCIA SOB A
ÓTICA DOS TUTORES DE GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO**

NA UFC • 1591

Rda. Heveline Ribeiro Quirino
Sueli Maria de Araújo Cavalcante
Denise Maria Moreira Chagas Correa

**A AVALIAÇÃO NA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA E OS SEUS
DESAFIOS A PARTIR DA PERSPECTIVA DOS PROFESSORES-
TUTORES • 1609**

Kelma Lima Cardoso Leite



**MATERIAIS EDUCATIVOS DIGITAIS PARA CURSOS
ONLINE: REFLEXOS DA APLICAÇÃO DE UM MODELO DE
PLANEJAMENTO DIDÁTICO NO ENSINO-APRENDIZAGEM E
NA AVALIAÇÃO EM EAD NA SAÚDE • 1628**

Maria Lucijane Gomes de Oliveira
Ana Josiele Ferreira Coutinho
Diego Rodrigues Tavares
Andréa Soares Rocha da Silva

**DESIGN DE EXPERIÊNCIA DE APRENDIZAGEM: AVALIAÇÃO
DO MODELO ADDIE E CONTRIBUIÇÕES PARA O ENSINO A
DISTÂNCIA • 1645**

Andrea Moura da Costa Souza
Marcos Antonio Martins Lima
Maria Lucijane Gomes de Oliveira
Blússia Tétis Brito Batista

COMUNICAÇÃO ORAL - EIXO 7

*Avaliação de Ensino-Aprendizagem
na Educação Física Escolar*

**AVALIAÇÃO NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR NO CONTEXTO
DA ESEBA/UFU: CONCEPÇÕES DOS PROFESSORES E O USO DOS
INSTRUMENTOS AVALIATIVOS • 1663**

Tiago Soares Alves
Lesley Ferreira Carlos
Resumo

**DESEMPENHO DE DIFERENTES PÚBLICOS NOS ITENS DE
EDUCAÇÃO FÍSICA NO ENEM 2015: UM OLHAR SOBRE**

A EJA • 1682

Yasmim Soares Rodrigues
Kaio Breno Belizário de Oliveira
Antonio Evanildo Cardoso de Medeiros Filho
José Airton de Freitas Pontes Junior

**RELAÇÕES ENTRE O DESEMPENHO EM EDUCAÇÃO FÍSICA
E AS ÁREAS DE CONHECIMENTO NO EXAME NACIONAL DO
ENSINO MÉDIO (ENEM) • 1702**

Antonio Evanildo Cardoso Medeiros Filho
Leandro Araújo de Sousa
Adriana Eufrásio Braga Sobral
Nicolino Trompieri Filho



**AVALIAÇÃO DO CONTEXTO DE ENSINO-APRENDIZAGEM DA
EDUCAÇÃO FÍSICA NO ENSINO INFANTIL E**

FUNDAMENTAL I • 1720

Kaio Breno Belizário de Olivera
Antonio Evanildo Cardoso de Medeiros Filho
Leandro Araújo de Sousa
José Airton de Freitas Pontes Junior

COMUNICAÇÃO ORAL -EIXO 8

*Avaliação de Ensino-Aprendizagem
na Educação de Jovens e Adultos*

**AVALIAÇÃO DE APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO DE JOVENS
E ADULTOS: CONCEPÇÕES E PRÁTICAS AVALIATIVAS DE
PROFESSORES DE FÍSICA NO MUNICÍPIO DE SÃO JOSÉ DE**

RIBAMAR (MA) • 1743

Cassandra Maria Ribeiro Costa
Maria Consuelo A Lima
Clara Virginia Vieira Carvalho Oliveira Marques

**A AVALIAÇÃO DE ENSINO-APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO DE
JOVENS E ADULTOS NA ESCOLA: VIVENDO E**

APRENDENDO • 1760

Francisca Francirene Tomaz Parente
Harley Gomes de Sousa
Maria da Conceição Erenice Farias Lima
Merivalda Doroteu da Silva

COMUNICAÇÃO ORAL -EIXO 9

*Avaliação Institucional
e Políticas Públicas*

O ENSINO SUPERIOR E A CULTURA DA AVALIAÇÃO • 1777

Roberto Guimarães Boclin

**RELAÇÃO ENTRE RENDIMENTO ACADÊMICO, POLÍTICAS DE
COTAS E ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL EM CAMPUS DO INTERIOR
DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ • 1799**

Línnik Israel Lima Teixeira
Maria Elias Soares



**O SISTEMA NACIONAL DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO
SUPERIOR COMO POLÍTICA DE ESTADO • 1825**

Lukelly Fernanda Amaral Gonçalves

**AVALIAÇÃO NACIONAL DA ALFABETIZAÇÃO - ANA:
IMPLICAÇÕES DOS RESULTADOS DE LÍNGUA PORTUGUESA -
ESCRITA PARA A PRÁTICA PEDAGÓGICA • 1851**

Kelly Daniele Santos Silva Brito

Josania Lima Portela Carvalhêdo

**AVALIAÇÃO EDUCACIONAL E AVALIAÇÕES EXTERNAS
NAS ESCOLAS: COMPREENSÕES DE COORDENADORES
PEDAGÓGICOS • 1870**

Elismara Zaias Kailer

Beatriz Vozniak Barbosa

**AVALIAÇÃO DA POLÍTICA DE ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL:
REFLEXÕES SOBRE A OPINIÃO DO ESTUDANTE BENEFICIÁRIO
DA UFRPE • 1886**

Juliana Cavalcanti Macedo

Ana de Fátima Pereira de Sousa Abranches

**AVALIAÇÃO EDUCACIONAL E GÊNERO: A RELEVÂNCIA DA
PERSPECTIVA DE GÊNERO NA AVALIAÇÃO DA POLÍTICA DE
EDUCAÇÃO PRISIONAL PARANAENSE • 1904**

Bruna Mayara Bonatto

Mary Ângela Teixeira Brandalise

**AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL: A REFLEXÃO DOS RESULTADOS
DA AVALIAÇÃO DE LARGA ESCALA PELA ESCOLA E A
NECESSIDADE DE LEGITIMIDADE POLÍTICA • 1931**

SABIA, Claudia Pereira de Pádua

**AUTOAVALIAÇÃO INSTITUCIONAL NA UFPI: TRAZENDO PARA
O DEBATE CONVICÇÕES E PRÁTICAS • 1952**

Mirtes Gonçalves Honório

Teresa Christina T.S Honório

**AUTOAVALIAÇÃO DO MESTRADO PROFISSIONAL: UMA
ANÁLISE DAS EXPECTATIVAS DOS PÓS-GRADUANDOS • 1972**

Fernanda Evelin Camarço de Souza

**MODELO DE COLETA DE DADOS BASEADO EM ENQUETES
DINÂMICAS E INTERATIVAS PARA AVALIAÇÃO DE REDE
ESCOLAR • 1993**

Ricardo Lima Caratti

Ana Paula de Medeiros Ribeiro

Vera Lúcia Pontes Juvêncio



**AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL NA PRÁTICA DE INSTITUIÇÕES
DA REDE FEDERAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL,
CIENTÍFICA E TECNOLÓGICA • 2014**

Rivailda Silveira Nunes de Argollo

**AVALIAÇÃO DE PROGRAMAS EDUCACIONAIS NUMA
PERSPECTIVA DEMOCRÁTICA • 2036**

Eugenio Eduardo Pimentel Moreira

Sandra Maria Coêlho de Oliveira

Ana Paula de Medeiros Ribeiro

**AUTOAVALIAÇÃO INSTITUCIONAL DA ESCOLA E GESTÃO
ESCOLAR: A PRODUÇÃO ACADÊMICA BRASILEIRA NO
PERÍODO 2005-2015 • 2057**

Mary Ângela Teixeira Brandalise

Efraín Ticona Aguilar

**PRINCÍPIOS, VERTENTES E INDICADORES PARA O ENSINO
MÉDIO INTEGRADO: UMA PROPOSTA DE AVALIAÇÃO**

CURRICULAR • 2081

Xênia Diógenes Benfatti

Grace Troccoli Vitorino

Alanna Oliveira Pereira Carvalho

**USO DOS RESULTADOS DA AUTOAVALIAÇÃO INSTITUCIONAL
NA PERSPECTIVA DOS GESTORES DE UMA UNIVERSIDADE
PÚBLICA FEDERAL • 2103**

Maria do Socorro Maia Silva

Maria Elias Soares

**ANÁLISE DAS EVIDÊNCIAS DE VALIDADE COM BASE NO
CONTEÚDO DO INDICADOR DE COMPLEXIDADE DE GESTÃO
NAS ESCOLAS • 2125**

Girlene Ribeiro de Jesus

Renata Manuely de Feitosa de Lima

Victor Vasconcelos de Souza

**A AVALIAÇÃO EM LARGA ESCALA COMO INSTRUMENTO
DE HIERARQUIZAÇÃO DOS SABERES: UM OLHAR SOBRE O
SISTEMA DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA DO CEARÁ
[SPAECE] • 2138**

Alana Caetano Freire

Mônica Dias Martins

**AVALIAÇÃO DO PROCESSO DE IMPLEMENTAÇÃO DA ESCOLA
PÚBLICA DE TEMPO INTEGRAL NO PIAUÍ • 2160**

Valquiria Macêdo Cantuário



**A VALIAÇÃO INSTITUCIONAL COMO INSTRUMENTO DE
POLÍTICA PÚBLICA • 2182**

Andréia Vieira de Mendonça
Kamila Vieira de Mendonça

**PONTOS E CONTRAPONTO DAS NORMAS DAS POLÍTICAS
PÚBLICAS DE PÓS-GRADUAÇÃO LATO SENSU NA AVALIAÇÃO
INSTITUCIONAL • 2195**

Messias Kilder de Sousa
Lídia Azevedo de Menezes

**OFERTA DA DISCIPLINA DE SAÚDE DO HOMEM E A
FORMAÇÃO DOS FUTUROS ENFERMEIROS: UMA ANÁLISE
DAS MATRIZES CURRICULARES • 2217**

Raquel Figueiredo Barretto

**A CRIAÇÃO DO NÚCLEO DE AVALIAÇÃO E PESQUISAS
DAS POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO INFANTIL DO
MUNICÍPIO DE FORTALEZA: (RE)PENSANDO AÇÕES PARA UM
ATENDIMENTO DE QUALIDADE • 2234**

Aline Maria Gomes Lima
Ana Carine dos Santos de Sousa Paiva
Maria Conceição Silva Cavalcante
Simone Domingos Calandrine

**A COMISSÃO PERMANENTE DE AVALIAÇÃO COMO
INSTRUMENTO DE MELHORIA DA POLÍTICA PÚBLICA DE
INTERIORIZAÇÃO DAS UNIVERSIDADES FEDERAIS NO
BRASIL • 2250**

Francisco Ismael Ribeiro
Francisco Ricardo Almeida Amorim
Jozemar Machado Carneiro
Raimundo Nonato Neto

**AUTOAVALIAÇÃO INSTITUCIONAL E PARTICIPAÇÃO NA
UNIVERSIDADE • 2266**

Alessandra Alfaro Bastos
Glades Tereza Félix
Helen da Silva Costa

**CULTURA AVALIATIVA: EXIGÊNCIA OU OPORTUNIDADE,
PARA QUEM? • 2283**

Márcia Malaquias Braz
Glauco da Silva Aguiar



**PARTICIPAÇÃO DE SERVIDORES NA MELHORIA DA
CONSTRUÇÃO DE POLÍTICA PÚBLICA DE ASSISTÊNCIA**

ESTUDANTIL: O CASO DA UNILAB • 2299

Francisca Sidma Ferreira de Souza
Sueli Maria de Araújo Cavalcante
Denise Maria Moreira Chagas Corrêa

**OPORTUNIDADES EDUCACIONAIS À LUZ DO ÍNDICE DE
OPORTUNIDADES DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA (IOBE): OS
CASOS DE SUCESSO E BOAS PRÁTICAS DOS MUNICÍPIOS**

CEARENSES • 2319

Leandro Barbosa Oliveira
Adolfo Ignácio Calderón

COMUNICAÇÃO ORAL - EIXO 10

Avaliação da Formação de Professores

**PROFESSORAS DE CRECHE: COMO AVALIAM A SUA
FORMAÇÃO E O SEU PAPEL DOCENTE NA EDUCAÇÃO**

INFANTIL? • 2339

Ana Carine dos Santos de Sousa Paiva
Ana Paula Azevedo Furtado
Tatiane Albuquerque Delmiro Silveira

**A AVALIAÇÃO EDUCACIONAL COMO COMPONENTE
CURRICULAR NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES: UM ESTUDO
DOCUMENTAL A PARTIR DOS PROJETOS PEDAGÓGICOS DOS**

CURSOS DE PEDAGOGIA • 2360

Alanna Oliveira Pereira Carvalho
Xênia Diógenes Benfatti
Henrique Barbosa Silva

AVALIAÇÃO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES: ONDE

APRENDEREMOS O MESTRE QUE SEREMOS? • 2384

Maria Emília Gonzaga de Souza
Roberta de Oliveira Souza

AVALIAÇÃO DOS CAMINHOS DA FORMAÇÃO DOCENTE E O

PAPEL DA PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU • 2398

Antônia Eliana de Araújo Aragão
Glaucirene Siebra Moura Ferreira
Francisco Ivanildo Sales Ferreira
Lourdes Claudênia Aguiar Vasconcelos



**AVALIAÇÃO SOBRE OS MOTIVOS DE INGRESSO DE DOCENTES
E PRECEPTORES NA PÓS-GRADUAÇÃO • 2421**

Adenize Ribeiro da Silva
Rosana Brandão Vilela
Maria Antonieta Albuquerque de Oliveira

**AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM: INDÍCIOS PARA SE PENSAR
A AUTOEFICÁCIA DOCENTE FRENTE A AVALIAÇÃO DA
APRENDIZAGEM • 2439**

Josete Leal Dias
Nelson Pirola
Maria Augusta Raposo Brito
Patrícia Feitosa dos Santos

**VIVÊNCIAS EM FORMAÇÃO CONTINUADA III: ENCONTROS E
DESENCONTROS DA AVALIAÇÃO EDUCACIONAL • 2461**

Clarice Carolina Ortiz de Camargo
Luciana Guimarães
Olenir Maria Mendes

**EXPECTATIVAS DE APRENDIZAGEM DE MESTRANDOS DA
ÁREA DE ENSINO EM UMA DISCIPLINA DE AVALIAÇÃO E
PRÁTICA DOCENTE • 2479**

Simone Luccas
Lucken Bueno Lucas
João Coelho Neto
Marlize Spagolla Bernardelli

FORMAÇÃO CONTINUADA NO INTERIOR DO CEARÁ • 2500

Artemízia Ribeiro Lima Costa
Albano Oliveira Nunes
Adriana Eufrásio Braga
Nicolino Trompieri Filho

COMUNICAÇÃO ORAL - EIXO 11

Meta-Avaliação

**POLÍTICA DE AVALIAÇÃO EM LARGA ESCALA E
RESPONSABILIZAÇÃO DOS PROFESSORES: UM BALANÇO DA
AVALIAÇÃO NACIONAL DA ALFABETIZAÇÃO- ANA • 2521**

Silmara Cássia Barbosa Melo
Maria do Socorro Silva Cavalcante



**GESTÃO DO CONHECIMENTO COMO INSTRUMENTO DE
EFICÁCIA E EFICIÊNCIA NO PROCESSO DE META-AVALIAÇÃO
INSTITUCIONAL DO ENSINO SUPERIOR • 2547**

Francisco Ricardo Almeida Amorim
Jozemar Machado Carneiro
Raimundo Nonato Neto
Francisco Ismael Ribeiro

**AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA NO BRASIL E A
CONFIGURAÇÃO DA CONCEPÇÃO DE GESTÃO PARA
RESULTADOS • 2563**

Maria do Socorro Silva Cavalcante

**META-AVALIAÇÃO DOS INSTRUMENTOS DE AUTOAVALIAÇÃO
INSTITUCIONAL DE UMA FACULDADE PRIVADA
DO CEARÁ • 2581**

Lídia Azevedo de Menezes
Messias Kilder de Sousa
Ana Cléa Gomes de Sousa
Francesca Danielle Gurgel dos Santos

**META-AVALIAÇÃO DA AVALIAÇÃO DO USO DE JOGOS
ELETRÔNICOS PARA O APRIMORAMENTO DAS FUNÇÕES
EXECUTIVAS NO CONTEXTO ESCOLAR • 2609**

Douglas Gomes de Oliveira
Luci Hildenbrand

PÔSTER - EIXO 1

*Avaliação de Ensino-Aprendizagem
na Educação Infantil e Alfabetização*

**AVALIAÇÃO FORMATIVA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: LIMITES,
DESAFIOS, E CONTRIBUIÇÕES NA SUA EFETIVAÇÃO. • 2629**

Juliana Ângelo Ribeiro
Ireuda da Costa Mourão



PÔSTER - EIXO 2

Avaliação de Ensino-Aprendizagem no Ensino Fundamental

CONCEPÇÃO DE AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NA VISÃO DE PROFESSORES DE ENSINO FUNDAMENTAL DAS ESCOLAS PÚBLICAS DO MUNICÍPIO DE BATURITÉ - CE • 2643

Carlos Ulisses Moreira Pessoa Teixeira e Silva
Eugenio Eduardo Pimentel Moreira

A IMPORTÂNCIA DE AULAS PRÁTICAS PARA A CONSTRUÇÃO DE CONHECIMENTO EM ECOLOGIA • 2654

Joyla Maria Pires Bernardo

A CULTURA DA AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NO ESPAÇO ESCOLAR: UMA BUSCA POR UMA AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NA PERSPECTIVA MEDIADORA • 2663

Daniela de Melo Sousa
Ana Paula Ribeiro
Cláudia Virgínia Albuquerque Prazim Brasilino

AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL: CONTRIBUIÇÕES DO SISTEMA DE AVALIAÇÃO DAS ESCOLAS MUNICIPAIS DE ATIBAIA (SAEMA) PARA A CONSTRUÇÃO DE UMA AVALIAÇÃO ÉTICA E EMANCIPATÓRIA • 2675

Maria Lúcia Nunes Serrano
Angelina Ceballos Mendes de Oliveira
Eliane Doratiotto Endsfeldz
Marcia Aparecida Bernardes

AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM ESCOLAR NA PERSPECTIVA DA APRENDIZAGEM COOPERATIVA • 2685

Dóris Sandra Silva Leão
Maria Isabel Filgueiras Ciasca

PRÁTICAS AVALIATIVAS FORMATIVAS EM TEMPOS DE AVALIAÇÕES EXTERNAS • 2697

Simone Freitas Pereira Costa
Cecilia de Camargo Bento
Olenir Maria Mendes
Fernanda Barros Ataídes



PÔSTER - EIXO 3

Avaliação de Ensino-Aprendizagem no Ensino Médio

ANÁLISE DO DESEMPENHO NO EXAME NACIONAL DO ENSINO MÉDIO (ENEM) DOS CANDIDATOS DA REGIÃO DOS SERTÕES

DE CANINDÉ-CE • 2711

Daiane Araujo de Sousa
Maria Irlene Alves dos Santos
Grasiany Sousa de Almeida
Solonildo Almeida da Silva

AVALIAÇÃO DO DESEMPENHO NO ENEM DAS ESCOLAS PÚBLICAS DO TERRITÓRIO DOS SERTÕES DE CANINDÉ -

CEARÁ • 2723

Maria Irlene Alves dos Santos
Grasiany Sousa de Almeida
Leandro Araujo de Sousa
Solonildo Almeida da Silva

AVALIAÇÃO EM MATEMÁTICA: QUE COMPETÊNCIAS

AVALIAMOS? • 2733

Julia Jaccoud

AVALIAÇÃO DO ENSINO DE BIOLOGIA EM ESCOLA PÚBLICA E PARTICULAR NA CIDADE DE SOBRAL-CE • 2741

Rafaele Aragão dos Santos
Aline Alves Siridó de Souza
Eliza Angélica Rodrigues Ponte
Léa Barbosa de Sousa

A AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA NO CONTEXTO DE UMA ESCOLA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL DE ENSINO MÉDIO NO

CEARÁ • 2753

Albano Oliveira Nunes
Maria Lucas da Silva
Marília Costa de Souza



PÔSTER - EIXO 4

Avaliação de Ensino-Aprendizagem no Ensino Superior

**AVALIAÇÃO DA QUALIDADE DE SERVIÇOS E DE
ACESSIBILIDADE FACE ÀS TECNOLOGIAS INFORMACIONAIS
NO PROCESSO DE ENSINO APRENDIZAGEM EM UNIDADES
DE ENSINO SUPERIOR DE UMA IES PARTICULAR**

[AQSATÍPEAUES] • 2767

Jocyana Cavalcante da Silva
Jaderson Cavalcante da Silva
Nicolino Trompieri Filho

**A DIVULGAÇÃO CIENTÍFICA EM PRODUTOS CULTURAIS:
ANÁLISE DE RESENHAS CRÍTICAS PRODUZIDAS POR
ESTUDANTES DE CIÊNCIAS BIOLÓGICAS • 2785**

Diego Adaylano Monteiro Rodrigues

**EXPERIÊNCIAS AVALIATIVAS NOS CURSOS SUPERIORES DA
SAÚDE • 2796**

Sofia Vasconcelos Carneiro
Milena de Holanda Oliveira Bezerra
Lucídia de Medeiros Tavares
Stânia Nágila Vasconcelos Carneiro

**CONSTRUÇÃO DE UM INSTRUMENTO DE AVALIAÇÃO
PARA MENSURAR O DESEMPENHO DOS ACADÊMICOS DA
GRADUAÇÃO EM ENFERMAGEM NAS VIVÊNCIAS PRÁTICAS:**

RELATO DE EXPERIÊNCIA • 2807

Glaucirene Siebra Moura Ferreira
Francisco Ivanildo Sales Ferreira
Lourdes Claudênia Aguiar Vasconcelos
Flavia Aguiar Siqueira Campos

**AVALIAÇÃO DA METODOLOGIA DO SEMINÁRIO COMO
FERRAMENTA DO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM NA
GRADUAÇÃO: RELATO DE EXPERIÊNCIA • 2819**

Francisco Ivanildo Sales Ferreira
Glaucirene Siebra Moura Ferreira
Lourdes Claudênia Aguiar Vasconcelos
Antônia Eliana de Araújo Aragão



**FALTA DE MOTIVAÇÃO DISCENTE NAS DISCIPLINAS
PEDAGÓGICAS DO CURSO DE LICENCIATURA EM FÍSICA • 2832**
Maria Gleice Rodrigues
Adriana Eufrásio Braga

PÔSTER - EIXO 5

*Avaliação de Ensino-Aprendizagem
na Educação Inclusiva*

**UMA INTERVENÇÃO DIDÁTICA PARA CELEBRAR A DATA
DA DESCOBERTA DA ESTRUTURA DO DNA: PRÁTICAS
PEDAGÓGICAS NO ENSINO DE BIOLOGIA EM UMA ESCOLA
PÚBLICA DE FLORIANO, PIAUÍ • 2845**

Edenilson de Sousa
Idaiany da Silva Costa
Nyeppson de Sousa Soares
Maria Regiane Araújo Soares

**CLÍNICA DE PSICOPEDAGOGIA - CENTRO UNIVERSITÁRIO
INTA - UNINTA: UMA AVALIAÇÃO COGNITIVA EM PESSOAS
DA TERCEIRA IDADE NA PROPOSTA DA INCLUSÃO • 2854**

Léa Barbosa de Sousa
Adílio Moreira de Moraes
Rafaele Aragão dos Santos
Marisa Pascarelli Agrello

**O OLHAR DA ESCOLA DE ENSINO FUNDAMENTAL SOBRE A
PROVA ADAPTADA PARA ALUNOS COM DEFICIÊNCIA • 2865**

Silvina Mônica Moreno de Andrade
Sílvia Sales de Oliveira



PÔSTER - EIXO 6

Avaliação de Ensino-Aprendizagem na Educação a Distância

AVALIANDO A INSERÇÃO DAS TECNOLOGIAS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO NO COTIDIANO DOS PROFISSIONAIS DA SAÚDE: CONSTRUÇÃO E VALIDAÇÃO DE UM INSTRUMENTO • 2881

Quitéria Larissa Teodoro Farias
Florência Gamileira Nascimento
Maristela Inês Osawa Vasconcelos
Sibele Pontes Rocha

PÔSTER - EIXO 7

Avaliação de Ensino-Aprendizagem na Educação Física Escolar

DESEMPENHO DOS ESTUDANTES DOS CURSOS DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO FÍSICA DO IFCE NO ENADE • 2897

Elidia Coelho Bié
Leandro Araújo de Sousa

PÔSTER - EIXO 9

Avaliação Institucional e Políticas Públicas

AVALIAÇÃO DO PROFESSOR PELO ALUNO COMO INSTRUMENTO DE MELHORIA DO ENSINO DE PÓS- GRADUAÇÃO LATO SENSU - UNINTA, SOBRAL - CEARÁ • 2909

Eliza Angélica Rodrigues Ponte
Rafaele Aragão dos Santos
Léa Barbosa de Sousa
Francisca Neide Camelo Martins Rodrigues



**DA (RE)DEFINIÇÃO DAS COMPETÊNCIAS REQUERIDAS
DOS DOCENTES AO APRIMORAMENTO DO PROTOCOLO
AVALIATIVO DO IFCE CAMPUS DE SOBRAL • 2918**

Ana Cléa Gomes de Sousa
Marcos Antônio Martins Lima
Lídia Azevedo de Menezes
Francesca Danielle Gurgel dos Santos

PÔSTER – EIXO 10

Avaliação da Formação de Professores

**AVALIAÇÃO DE FORMAÇÃO DOCENTE NA PERSPECTIVA
INTERDISCIPLINAR DO NÚCLEO DE GESTORES PEDAGÓGICOS
[NUGESP] -UNINTA: RELATO DE EXPERIÊNCIA • 2933**

Wanderleia de Aguiar Policarpo
Rita de Cássia Marques Costa
Janice Dávila Rodrigues Mendes
Sílvia de Sousa Azevedo



PREFÁCIO

A Linha de Pesquisa Avaliação Educacional (NAVE/UFC) assumiu o fito de realizar seu Congresso Internacional, na sétima versão, para agregar a avaliação e seus espaços mais variados, no concernente à Avaliação Educacional com a vontade transparente de fortalecê-los e revelá-los.

Os partícipes da linha, cientes que seria ainda mais interessante realizar esse evento com a participação de todos os que quisessem e pudessem se envolver nesse empreendimento, reuniram um grupo de autores, palestrantes, organizadores e congressistas, nacionais e internacionais, que tornou este congresso uma realidade, compartilharam experiências e construíram outras, conjuntamente, mesmo com tantos desafios e enfrentamentos, ansiados por dias melhores.

É nesse clima de discernimento e ações que o VII Congresso Internacional em Avaliação Educacional permeia o lema atual, “Avaliação e seus espaços: desafios e reflexões”, buscando caminhos para a avaliação educacional. Vale lembrar que o aperfeiçoamento constante de revelar o que as pessoas aprendem por si mesmas ou em um processo de transição, de experiências e percepções das coisas, constituem a história da Avaliação Educacional. Para tanto, faz-se apropriada a realização de um congresso que congrega especialistas dos vários ramos desta área para o compartilhamento dos achados teóricos da avaliação em seus espaços, proporcionando uma reconstrução reflexiva e crítica da realidade.

As diferentes visões conferem à aprendizagem uma esplêndida universalidade de saberes. Desta feita, estes Anais testemunham os conhecimentos colhidos e concedidos nas conferências, palestras, discussões em grupo, artigos, pôste-



res, apresentações orais e minicursos. Assim, esses registros confortam as pessoas que participaram da organização do congresso, pois representam as contribuições para o avanço dos estudos em Avaliação Educacional.

Os desafios que foram superados para a efetivação deste evento reforçam a nossa certeza de que a realização do Congresso Internacional em Avaliação Educacional é uma vitória que vale comemorar e reavivar nossa esperança de forma desistemada e dedicada, mesmo enfrentando as tormentas, desestímulos e escassez de colaboração.

Ensejamos revê-los no próximo congresso.

Os organizadores



COMUNICAÇÃO ORAL -EIXO 1

*Avaliação de Ensino-Aprendizagem
na Educação Infantil e Alfabetização*

VII Congresso Internacional em Avaliação Educacional

Avaliação e seus espaços: desafios e reflexões

ISBN: 978-85-8126-158-4



O DESAFIO DE AVALIAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL: REFLEXÕES SOBRE A PRÁTICA

Ana Paula Azevedo Furtado

Universidade Federal do Ceará (UFC)

Ana Carine dos Santos de Sousa Paiva

Universidade Federal do Ceará (UFC)

Agência financiadora: sem financiamento

RESUMO

Este artigo tem por objetivo apresentar e discutir concepções e práticas de avaliação na Educação Infantil brasileira e está vinculado a uma pesquisa de dissertação que visou contribuir com a promoção da qualidade na Educação Infantil. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, do tipo estudo de caso múltiplos, realizada em seis instituições públicas do município de Fortaleza - Ceará. A perspectiva teórica trata a avaliação como processo contínuo de acompanhamento do desenvolvimento e da aprendizagem da criança e que deve ter como foco principal propiciar reflexão sobre a prática docente, conforme Hoffmann (2012), entre outros. A análise dos dados mostrou que o papel que as avaliações desempenham nas práticas das professoras mostra-se ora compatível com as ideias preconizadas nos documentos que normatizam e orientam a Educação Infantil, como avaliar para conhecer a criança e replanejar ou avaliar o próprio trabalho; ora contraditório, como avaliar seguindo pontos pré-estabelecidos ou ainda avaliar com caráter classificatório. Algumas das concepções encontradas são preocupantes, enquanto outras denotam avanços no entendimento sobre a avaliação como ferramenta necessária para a efetivação de práticas cotidianas significativas para as crianças. Nesse sentido, propomos uma reflexão em torno das práticas de avaliação adotadas atualmente, com o intuito de identificar suas limitações e progressos, ampliando a busca pela qualidade da educação oferecida nas escolas públicas.

Palavras-chave: Avaliação. Educação Infantil. Práticas docentes.



ABSTRATC

This article aims to present and discuss concepts and practices of assessment in Brazilian Early Childhood Education and is linked to a research dissertation, which aimed to contribute with the promotion of quality in Early Childhood Education. The article is about a qualitative research work, using the multiple case studies method, undertaken in six public institutions of the city of Fortaleza-Ceará. The theoretical perspective treats the assessment as a continuous process of monitoring the child development and learning and its primary focus is to provide reflections on the teaching practice, according to Hoffmann (2012), among others. The data analysis showed that the role of the assessments play in the teachers' practices is at times compatible with the ideas announced on documents that normalize and guide the Children Education, such as assess in order to know the child and replan or evaluate their own work, and at times contradictory, such as assess following predetermined points or even assess with classificatory purposes. Some of the conceptions found are worrying, while others show advances in the understandment about assessment as a necessary tool to establishing meaning everyday practices to children. In this sense, it is proposed a reflection on practices of assessment nowadays, with the purpose of identifying their limitations and progress, broadening the search for quality provided to Early Childhood Education in public schools.

Key-words: Assessment; Early Childhood Education; Teaching Practices.

Introdução

As temáticas referentes à Educação Infantil têm assumido atualmente um espaço cada vez mais amplo no cenário das pesquisas e, com isso, contribuindo para a democratização e atualização da legislação para essa etapa da educação básica.

Dentre os diversos temas que permeiam o contexto da Educação Infantil, a temática da avaliação ainda representa um campo de estudos que apresenta “tensões de ideias, práticas e

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



políticas” (BRASIL, 2015, p.7). Essa temática foi durante muito tempo encarada como uma dimensão pouco relevante.

No entanto, é possível afirmar que o número de pesquisadores que vem trazendo à tona a discussão em torno da avaliação na Educação Infantil vem se ampliando gradativamente. As discussões explicitam questões relativas à avaliação e à qualidade da Educação Infantil, sobre os instrumentais utilizados no processo avaliativo, como portfólios e relatórios, avaliações em grande escala ou sobre políticas públicas para essa faixa etária.

As especificidades e complexidades existentes nessa etapa da educação básica e a conscientização sobre sua importância para o desenvolvimento do indivíduo justificam o crescente interesse por temas que a compõem.

Face tais complexidades e especificidades, essa pesquisa visa a contribuir com este debate, trazendo a perspectiva de professoras do município de Fortaleza – Ceará sobre o ato de avaliar, os instrumentos utilizados e o papel da avaliação nos processos de ensino e aprendizagem das crianças de 1 a 5 anos e 11 meses.

Avaliação e Educação Infantil: especificidades em foco

A Educação Infantil, como primeira etapa da educação básica, pode ser considerada como uma grande conquista para a sociedade, visto sua importância residir no fato de a criança participar de um ambiente que favorece o seu pleno desenvolvimento, crescimento, aprendizagem e bem-estar. Essa etapa da educação apresentou diversos progressos recentemente, a partir da evolução na concepção de criança, que passou a ser



compreendida como indivíduo que é integral e dotado de cultura própria.

Apesar da evidente melhora em alguns aspectos relativos à educação das crianças de zero a cinco anos, a temática da avaliação ainda aparece de forma tímida na pauta de debates no cenário político, acadêmico e social.

De acordo com Hoffmann (2012), o tema avaliação na Educação Infantil é bastante complexo, devido às especificidades dessa faixa etária. Além disso, assevera a autora, que não se pode discutir sobre avaliação sem articulá-la com assuntos que lhe são pertinentes, como a concepção atual de infância, as teorias que embasam o conhecimento sobre a construção do desenvolvimento infantil e questões curriculares e de cenário que envolvem a qualidade da educação nessa faixa etária (HOFFMANN, 2012).

É pertinente destacar que o assunto “Avaliação na Educação Infantil” ainda é visto como “tabu” entre alguns educadores, sendo desvalorizado ou até mesmo considerado como desnecessário (OLIVEIRA-FORMOSINHO; PARENTE, 2009).

Tal condição dificulta ainda mais o entendimento e a ampliação da compreensão desse processo como essencial na prática educativa, um componente “inerente e indissociável enquanto concebida como problematização, questionamento, reflexão sobre a ação” (HOFFMANN, 2008, p. 15).

Compreender a avaliação como uma ferramenta que deve proporcionar reflexão e tomada de posicionamentos por parte do professor requer uma concepção de avaliação como processo e não em razão de um resultado final. Desse modo, a avaliação constitui-se como parte integrante do processo de construção do conhecimento, tanto das crianças como dos professores.

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



Hoffmann (2012, p. 13) conceitua a avaliação como “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”. Nesse sentido, trata-se de uma ação permanente e não uma realização de um momento específico e isolado, devendo ser sempre refletida e gerar novas atitudes.

As especificações a respeito de como devem ocorrer as avaliações nessa etapa da educação básica podem ser encontradas na Lei de Diretrizes e Bases da educação nacional – LDBEN (Lei 9394/96), revisada e alterada pela lei 12.796 de 2013. Dentre as alterações mais significativas está a idade das crianças às quais se destina essa etapa da educação e algumas considerações concernentes à avaliação, como a observada no item I do art. 31, que enfatiza que na Educação Infantil a avaliação deve ocorrer “mediante acompanhamento e registro do desenvolvimento das crianças, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental”. O item V do mesmo artigo da referida lei, acrescenta que as escolas devem providenciar “expedição de documentação que permita atestar os processos de desenvolvimento e aprendizagem da criança” (BRASIL, 2013).

A par de tais determinações, a avaliação nessa etapa jamais deve servir para retenção ou promoção das crianças.

Também as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil – DCNEI (2009) vêm reafirmar e normatizar a avaliação na Educação Infantil, em seu artigo 10º, que estabelece a responsabilidade das instituições de “criar procedimentos para acompanhamento do trabalho pedagógico e para avaliação do desenvolvimento das crianças, sem objetivo de seleção, promoção ou classificação”, ressaltam, portanto, o uso da observação



crítica, criativa e contínua, além de instrumentos variados de registro e documentação (BRASIL, 2009).

As DCNEI constituem relevante documento que contribuiu com o avanço das ações que vêm acontecendo nessa etapa da educação básica, ao considerar a criança como um ser histórico e de direitos e, desta forma, visa contribuir com a constituição da identidade da Educação Infantil. O referido documento apresenta como eixos norteadores as interações e as brincadeiras, apoiando-se em princípios éticos, políticos e estéticos.

É importante ressaltar que o documento citado concede às instituições a responsabilidade e a autonomia para elaborar procedimentos próprios para a realização dos acompanhamentos e estratégias que contemplem a avaliação do desenvolvimento das crianças em sua integralidade. Esses procedimentos não podem fugir da concepção de avaliação como instrumento de reflexão sobre a prática pedagógica com o intuito de encontrar meios para proporcionar uma mediação de efetiva qualidade.

Procedimentos metodológicos

Nesta pesquisa, foi utilizada a abordagem qualitativa, visto que se pretendeu estudar a complexidade da realidade social e envolver diferentes sujeitos dotados de opiniões próprias e específicas que são influenciadas também pelo meio ao qual pertencem (MINAYO, 2011).

A pesquisa deu-se em seis instituições públicas do município de Fortaleza – Ceará e buscou compreender as percepções das professoras em seus contextos próprios, específicos. Para tal fim, o instrumento utilizado foi a entrevista semiestruturada. Participaram do estudo 16 professoras que atuam em cre-

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



ches e pré-escolas municipais. As docentes foram entrevistadas em profundidade com a intenção de apreender as subjetividades e singularidades das concepções e experiências vividas por elas.

A partir das análises apresentadas, é possível ter a percepção de que algumas das professoras entrevistadas mostram ter consciência da importância da avaliação vista como processo de acompanhamento e como elemento que favorece a efetivação de práticas mais significativas às crianças, com isso, procuram seguir as orientações da legislação vigente (DCNEI), buscam promover um acompanhamento real, de forma crítica e criativa, ao efetivar uma avaliação, de fato, mediadora. Por outro lado, há também professoras que mostraram indícios de que ainda não percebem as práticas avaliativas como relevantes ou como meio de contribuir com suas próprias práticas, denotando realizar práticas apenas por que lhes é imposto, ou ainda fazem, por fazer, uma mera atividade burocrática, certificativa, não lhes servindo como ferramenta valiosa nas ações de agir-refletir-agir, dando ênfase aos resultados.

Considerando essa visão, iremos tecer as reflexões no item seguinte, de modo a apontar como as concepções expostas pelas professoras entrevistadas influenciam em suas concepções e práticas avaliativas.

Resultados e discussões

A avaliação sob a perspectiva das professoras: Concepções e Práticas

Hoffmann (2012) alerta para o fato de que o processo avaliativo é permeado por sentimentos e percepções dos ava-



liadores. Ao interpretar suas observações, professores são influenciados por seus valores morais, sua visão de educação, de sociedade e de infância. É em torno dessa compreensão que empreendemos as análises aqui apresentadas.

Ao analisar o conteúdo das entrevistas, é possível perceber que as concepções a respeito de avaliação não são totalmente claras. Ainda existem muitas dúvidas em torno desse tema. Algumas das professoras, ao descreverem suas compreensões sobre avaliação, dão ênfase ao uso de instrumentais, como observação, relatórios, fichas e cadernos de registro. Hoffmann (2012, p. 15) alerta para esse equívoco e esclarece que “não se deve denominar por avaliação os instrumentos que fazem parte do processo de acompanhamento das crianças”. Instrumentos como pareceres, fichas, relatórios e outras formas de anotações são instrumentos que podem ser utilizados no processo de avaliar, integram o processo, contudo, o instrumento em si não pode ser denominado como avaliação.

De acordo com a autora, esses instrumentos só adquirem sentido conforme sirvam para tornar o acompanhamento e o fazer pedagógico mais significativos (HOFFMANN, 2012).

As falas das professoras Luiza, Clarisse e Adele, por exemplo, ilustram esse equívoco fazendo referência à avaliação, focando nos instrumentais que utilizam para isso:

A gente não tem essa avaliação de prova, mas nós temos o relatório, e é nesses relatórios que a gente escreve o que a criança progrediu, /.../. (LUIZA, Infantil II, grifo meu).

A avaliação é essa observação diária deles que a gente faz pra os relatórios semestrais, então a gente vai anotando o desenvolvimento, as dificuldades. /.../ aí a gente vai anotando e no final faz o relatório. (ADELE, Infantil II, grifo meu).

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



Avaliação, na creche, é mais observação, não é avaliação mesmo, propriamente dita, /.../ Mas é só na observação mesmo, aí a gente escreve alguns pontos pra marcar depois na ficha e escrever os relatórios. (CLARISSE, Infantil II, grifo meu).

Nos depoimentos das professoras Luiza e Adele é perceptível o foco para os instrumentos que utilizam para registrar o acompanhamento que fazem das crianças. Na fala de Luiza, principalmente, a professora faz referência à “prova”, instrumento que historicamente foi o único utilizado como o “medidor do conhecimento” dos alunos, e ainda utilizado na atualidade como prática eficaz de medição do saber.

Essa referência revela ainda a forte relação desse instrumento com a visão de avaliação existente nas concepções das docentes. Parece-nos que ao se falar em “avaliar” logo se pensa em “prova”, como se fossem indissociáveis, um representasse o outro. A existência dessa relação nas concepções de professores pode revelar uma grande dificuldade em perceber a avaliação como algo mais amplo e complexo.

A fala da professora Clarisse também expressa essa associação do conceito de “avaliação” com a “prova”, sendo agravada ainda pelo fato desta minimizar a observação enquanto instrumento fundamental para avaliar ao definir essa ação como não sendo “avaliação mesmo, propriamente dita”. Essa afirmação revela o quão sua concepção da avaliação ainda está impregnada dessa visão historicamente concebida da avaliação vista como instrumento de medição: caso não sirva para medir, então não se configura como avaliação.

É importante ressaltar que, além de associarem os instrumentais que utilizam como sinônimo para avaliação, as três professoras descrevem o ato de avaliar como uma relação de competências, como uma listagem dos conhecimentos adquiridos.



ridos, informar quem faz e quem não faz algo, quem avançou e quem não avançou. Vale aqui uma reflexão a respeito do que cada professor pode considerar como avanço ou não, representando julgamentos de valores, sobretudo, sobre o tipo de educação ao qual esse professor acredita que as crianças com quem trabalha merecem. Além disso, conota a ideia da existência de uma homogeneidade entre as crianças, desconsiderando suas histórias individuais e esperando que todas atinjam os mesmos objetivos no mesmo momento.

Nesse sentido, esclarece Hoffmann (1996, p. 48) que “a avaliação não pode ser considerada como uma descrição de comportamentos observados ao longo de um período”. Avaliar na Educação Infantil necessita fundamentalmente de reflexão e tomada de atitudes.

Outra professora que apresentou em suas respostas características de classificação foi Paula. Além disso, demonstrou ideias de julgamento moral das atitudes das crianças. A docente se refere à dinamicidade das crianças como uma característica negativa, que tem dificultado o seu trabalho. Este fato a leva a assumir uma “avaliação informal, controlando a disciplina e os valores/atitudes das crianças” (GODOI, 2010, p. 54).

Outro aspecto que vale destacar é a forma da professora avaliar as reações das crianças às atividades propostas: “tem uns que são bem danadinhos, mas gostam de ouvir a história, tem outros que são dispersos na história, não se concentram, tem aqueles que têm mais dificuldade em ouvir, tem uns mais ligados”, isto é, tais reações não são tomadas como indícios da pertinência da atividade (por exemplo, o tema da história, a sua duração e o tipo de ilustração), mas sim para classificar as crianças. Assim, a avaliação não colabora com a reflexão da professora sobre a sua prática pedagógica.

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



Essa prática disciplinar controladora ainda é muito comum e desconsidera tanto o momento biológico no qual a criança se encontra quanto o protagonismo de suas ações e coloca o professor em local de destaque e domínio (GODOI, 2010).

Outro aspecto a ser destacado na fala dessa professora é a valorização de algumas características em relação às outras, ao relatar que “acaba avaliando mais é o lado dele assim, o emocional, do que o próprio pedagógico /.../”. Fica claro que o aspecto pedagógico ocupa lugar de maior valor; embora a mesma refira-se à dificuldade em acompanhar esse aspecto e, devido a isso, evidencia o fator emocional. Isso revela a concepção que a professora possui sobre a Educação Infantil, como uma etapa de preparação, reflete-se em sua concepção sobre o que avaliar.

A prática de utilizar a avaliação, mesmo que informalmente, como ferramenta de controle das atitudes das crianças também pode ser percebida na fala da professora Betânia:

Avaliar começa pelo registro diário, quando eles montam algo, por exemplo, eles já trazem pra gente tirar uma fotografia. Como a gente trabalha numa área periférica, então o quê que acontece? Eles vêm com o instinto de fazer arma, pra eles tudo é arma, tudo é o ladrão. Então, qual foi o primeiro ponto do início do ano? Quem fez arma para a brincadeira fica um minuto sentado perto da tia, se fez alguma coisa interessante, um boneco, um martelo, um celular, então a tia tira uma foto. A estratégia foi essa. Então é uma coisa interessante? Tira foto e vai pro *Facebook* da escola. É uma coisa violenta? Para a brincadeira e senta um minutinho e tem que desmanchar o que fez de errado. Então foi essa a primeira evolução, a partir disso vem o registro diário/.../. A avaliação não é avaliação de nota, mas é o registro da evolução. (BETÂNIA, Infantil III).



Pelo exposto, a professora Betânia revela uma série de concepções que merecem destaque. O caráter de controle em suas ações fica evidente ao relatar como procura direcionar as ações das crianças, inclusive nas brincadeiras. A professora utiliza da estratégia da fotografia para ir definindo, através dessa recompensa, o que cada criança deve construir, já que é considerado certo, e punindo o que considera errado, desconsiderando o meio social no qual essas crianças se encontram, referindo-se à influência desse meio como “instinto”.

Uma opção a essa atitude poderia ser através de uma mediação de escuta e compreensão, em substituição à punição, apresentando a essas crianças opções que as mesmas ainda não tiveram oportunidade de conhecer para, a partir de então, buscar o encantamento delas para outras opções de o quê admirar e, conseqüentemente, queiram imitar, produzir.

Um aspecto importante da prática avaliativa nessa etapa foi destacado por quatro professoras ao descreverem suas compreensões sobre avaliação. Trata-se do caráter de continuidade presente nas práticas avaliativas na Educação Infantil. Como exemplo, apresentamos as falas de duas dessas professoras:

A avaliação, em todos os momentos da vida da educação, ela é contínua, e aqui, mais especificamente, é contínua mesmo, é diária, eu faço ali uma experiência e naquele momento eu já estou avaliando quem foi que conseguiu assimilar direitinho, quem é que assimilou tão bem que está conseguindo passar para os outros, quem é que ainda não tem maturidade pra aquele tipo de experiência, /.../ assim não tem um momento específico /.../. (MARISA, Infantil I).

Ela é contínua, todos os dias a gente tá observando a criança, porque na educação infantil a gente não tem prova, então é através de relatórios, a gente tá sempre com um caderninho anotando todas as novidades deles

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



que tem todo dia, então é contínua, a avaliação é a cada dia, em todos os aspectos, porque ele é bem amplo. A gente não pode ficar só na parte cognitiva, na interação, nos comportamentos, nos sentimentos, então a gente avalia é no dia a dia, é contínua. (CÁSSIA, Infantil V).

A recomendação legal de um acompanhamento contínuo para a efetivação da avaliação na Educação Infantil vem desde a LDBEN, Lei 9396/96, e foi reforçada nas DCNEI.

BASSEDAS; HUGUET; SOLÉ (1999, p.179) apontam que as educadoras devem evitar ter a “pretensão de observar tudo”. Essas autoras afirmam que mais importante do que isso é manter uma atitude receptiva, de escuta e de observação, visto que é preciso recolher as informações que sejam pertinentes para repensar as intervenções nos diversos momentos.

No que se refere a esta questão, as professoras Ana, Cássia e Fernanda também se referem à continuidade da avaliação, contudo, essas professoras também mostram compreender que esse acompanhamento não se limita a verificar quais conteúdos foram apreendidos pelas crianças ou não, mas ultrapassa essa visão e percebe a criança em vários momentos diferentes da rotina e a visualiza como um ser integral.

Ao tratar da avaliação, as professoras se referem às competências diversas: “/.../ seja na brincadeira, seja na linguagem oral, na escrita /.../” (Ana); “/.../ é bem amplo, a gente não pode ficar só na parte cognitiva, na interação, nos comportamentos, nos sentimentos /.../” (Cássia); “/.../ saber todo dia se a criança conseguiu fazer um desenho dentro ou fora, se ele conseguiu pular uma corda, se ele conseguiu completar tampinhas /.../” (Fernanda). Essa compreensão é necessária, visto que “nessa etapa precisamos ter uma visão global da criança” (BASSEDAS; HUGUET; SOLÉ, 1999, p. 173).



As professoras Maria e Maria Gadú citam a ação de observar como atitudes presentes em suas práticas avaliativas; contudo, restringem essa prática a atos de observar para registrar. Os trechos abaixo representam essa afirmação:

Eu avalio através da observação durante as atividades, tanto pedagógicas dirigidas quanto as livres, quando elas ficam livremente brincando, interagindo, criando, então são feitas observações e em cima disso eu registro. (MARIA, Infantil III).

Avaliar é na observação no dia a dia, você faz avaliação; a cada dia você está vendo o avanço de quando eles entraram até agora. A cada letra que ele vai aprendendo, que vai conseguindo escrever é uma vitória. (MARIA GADÚ, Infantil IV).

De fato, a observação é fundamental e deve ser o ponto de partida para o processo de avaliação e o registro configura-se como uma garantia de que os fatos e situações importantes serão considerados como base para o planejamento do trabalho pedagógico (FÜLLGRAF; WIGGERS, 2014).

No entanto, essas respostas sinalizam para uma percepção de avaliação como processo de verificação sobre o que a criança já alcançou, não indicam que essas informações serão retomadas em outro momento.

Contrapondo-se a essa visão, as professoras Tulipa e Marjorie revelaram possuir práticas avaliativas que utilizam os dados observados para uma possível ação, como é possível perceber nos trechos abaixo:

Nessa etapa, para mim, a avaliação é esse acompanhamento da criança, é saber a que nível ela conseguiu chegar, /.../ a avaliação deles, essa observação que é feita o tempo todo, que não seja punitiva, nem para promover o aluno, **mas que seja algo que venha a acrescentar**

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



algo ao meu trabalho. /.../ (TULIPA, Infantil I, grifo nosso).

Avaliação na Educação Infantil é todo um processo que deve ser realizado diariamente, de **acompanhamento, de observação, de intervenção**. É muito complicado avaliar nessa etapa, porque realmente são muitas coisas que a gente tem que considerar e às vezes ficamos meio perdidas sobre o que é importante anotar, o que não é. (MARJORIE, Infantil IV, grifo nosso).

O fato de apenas duas professoras citarem a utilização dessa avaliação com o objetivo de promover melhorias em suas práticas com as crianças é preocupante, visto que esse aspecto é fundamental. A avaliação deve servir para o aprimoramento da prática pedagógica do professor, de forma a nortear práticas efetivamente significativas que considerem as possibilidades e os interesses de cada criança. (HOFFMANN, 2012; FERREIRA, 2013). Assim como indicam diversos autores, “a avaliação deve servir basicamente para intervir, modificar e melhorar a nossa prática, a evolução e a aprendizagem” (BASSEDAS; HUGUET; SOLÉ, 1999, p. 174).

O movimento reflexivo deve ser prática constante por parte do docente ao buscar a promoção de aprendizagens significativas, considerando essas reflexões para nortear o planejamento das experiências oferecidas às crianças e impulsionar uma ação educativa mediadora.

Duas professoras pontuam como importante o aspecto da avaliação incidir não apenas sobre as crianças, mas servir também para direcionar um olhar avaliativo sobre o desenvolvimento do próprio trabalho, constituindo-se em uma autoavaliação. Desse modo, realizam uma “observação no sentido de olhar para o outro e, ao mesmo tempo, para si como indivíduo que educa” (BECCHI, 2012, p. 7). As professoras afirmam que:



Avaliar, na verdade, eu acho que é um instrumental muito próprio, não é apenas uma resposta para os pais, mas muitas vezes é uma resposta pra você mesmo, que muitas vezes você se pergunta se atingiu aquele objetivo. Será se você realmente conseguiu, dentro do que você esperava, será se realmente aconteceu? Então, assim, avaliação nunca é só o meu ver, porque você já leu coisas, já passou por formações, então, assim, dentro da minha prática, a concepção que eu trago é que, na verdade, ela é uma resposta do seu trabalho./.../ (ELIS, Infantil II).

Eu vejo a avaliação como avaliar a mim como professora, porque se eu tiver fazendo um bom trabalho, o resultado eu vejo na criança, na maneira como ele se desenvolveu naquela etapa, como ele se comporta, eu avalio o meu trabalho. Porque eu acho que avaliar uma criança numa idade dessa não é a minha grande intenção não, a minha intenção é que ela se desenvolva, que ela construa as aprendizagens, a avaliação é pra eu avaliar a minha prática, se eu estou no caminho certo. (ANA CAROLINA, Infantil III).

A fala de Elis traz um aspecto relevante ao informar sobre a influência de leituras e da participação em cursos de formação continuada em sua concepção sobre o avaliar, visto que pensar a atuação docente requer pensar também a formação desse docente. A formação do docente não é constituída pontualmente, mas construída em uma rede complexa de trocas conscientes e inconscientes entre os diversos sujeitos que a compõem (FURLANETTO, 2007).

Não se pode ignorar que as pessoas atribuem significados pessoais a tudo que leem, ouvem, observam, e, com isso, suas ações são diretamente motivadas por sentimentos, crenças, preconceitos e valores (CRUZ, 1996).

Dessa maneira, como já afirmado anteriormente, a forma como cada professor concebe a educação, o seu papel na socieda-

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



de, o tipo de educação que as crianças merecem, tem influência direta sobre suas práticas. Esse conjunto de concepções é resultado de construções particulares de tudo o que cada um já vivenciou.

Um aspecto preocupante a ser destacado na fala da professora Ana Carolina trata-se do trecho em que a docente afirma que “avaliar uma criança numa idade dessa não é a minha grande intenção não /.../”. Na assertiva, a docente revela uma interpretação sobre avaliação como algo negativo. Isto talvez ocorra devido à visão tradicional da avaliação estar relacionada à medição, à classificação, à reprovação. Desse modo, ao não se apropriar do real sentido de avaliação nessa etapa e sua importância, a professora acaba por desqualificar essa prática e, embora relate práticas positivas de se avaliar, isso talvez esteja limitando suas ações e meios de ampliar as experiências oferecidas às crianças com as quais convive. Além disso, a docente parece preferir não considerar que realiza avaliação de crianças tão pequenas por ter ainda uma ideia de avaliação como algo negativo, que vai classificar/rotular essas crianças.

Essa visão é similar às das professoras Malu e Fernanda que consideram esse tema “polêmico”. O fato de a avaliação ser considerada polêmica, reafirma a tradição de a avaliação estar atrelada à ideia de medição, o que faz com que não se aprofundem nas discussões sobre a importância de se avaliar.

As concepções das práticas avaliativas como polêmicas ou negativas talvez sejam resultados da falta de discussões sobre essa temática, sobretudo na Educação Infantil e derivadas de conhecimentos e/ou experiências em outra etapa da educação básica.

É necessário refletir sobre essa concepção negativa a respeito da avaliação, uma vez que tal concepção interfere na conscientização de que a avaliação deve ser usada “a favor da



criança, na medida em que o professor a observa para conhecê-la e atender seus interesses e curiosidades, para refletir sobre seu trabalho, para mudá-lo e aprimorá-lo constantemente” (GOGOI, 2010, p. 102). Nessa perspectiva, a avaliação não julga ou limita as possibilidades das crianças, mas, de forma positiva, constitui-se como instrumento que promove o desenvolvimento das mesmas.

Desse modo, avaliar de forma mediadora exige um esforço por parte do professor, mudança de postura e de atitudes, é preciso estar aberto ao diálogo, esse trabalho nem sempre será possível, dado as condições de trabalho existentes que dificultam um olhar mais individualizado.

Algumas considerações

O modo como o professor avalia pode dizer muito de como este compreende a educação. A visível diversidade de concepções sinaliza para a existência de diversas práticas. É possível notar que professoras que apresentam concepções de Educação Infantil ainda diferenciando ações do “cuidar e educar” ou como etapa preparatória denotam percepções mais limitadas a respeito da avaliação, reduzindo suas funções a atos de conhecer e/ou de verificar.

Por outro lado, professoras que mostraram visões mais atuais a respeito da Educação Infantil, como etapa fundamental de construção de aprendizagens, baseadas no respeito às crianças e conhecimento de suas potencialidades, também demonstraram compreender a avaliação como prática que serve de orientador do trabalho pedagógico.

Nove professoras evidenciaram que a avaliação incide diretamente em seus planejamentos, ilustrando como, na prática

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



as informações percebidas nas observações e registradas em cadernos ou outros instrumentos, podem servir ao docente na busca por melhores práticas, como sintetiza Malu: “minha avaliação, minha observação serve pra eu replanejar ou planejar algo pra frente. Pelo menos eu procuro fazer isso, senão, não faz sentido avaliar”.

É preocupante o fato de professoras não mencionarem ações de reflexão sobre sua prática, posto que “o processo avaliativo é reflexivo por natureza e alicerce do fazer pedagógico consciente” (HOFFMANN 2012, p. 46). Tal evidência pode demonstrar um entendimento de avaliação como uma ferramenta estéril cuja única finalidade é apresentar aos familiares, ao final de um processo, os resultados obtidos.

A par desse processo, pesquisadores vêm buscando tornar mais ampla a disseminação da compreensão da avaliação como elemento que não pode estar distanciado da prática pedagógica (LUCKESI, 2005). A avaliação é um elemento que, da mesma forma que orienta, se traduz no trabalho (OLIVEIRA-FORMOSINHO; FORMOSINHO, 2013). Trata-se, portanto, de componente fundamental no desenvolvimento de um trabalho pedagógico comprometido com a qualidade.

O presente texto evidencia uma série de fragilidades a serem superadas. Pretendeu-se, sobretudo, apresentar contribuições baseadas nas vozes de um grupo de professoras em exercício, com experiências e práticas profissionais específicas, incorporando esses discursos ao debate sobre a avaliação. A lacuna ainda existente entre o proferido na legislação e o que é praticado na realidade precisa ser ultrapassada. Uma ampliação do debate acerca do papel da avaliação na efetivação de práticas pedagógicas de qualidade, de modo a promover a participação de todos os segmentos da sociedade poderia con-



tribuir para a superação de perspectivas padronizadas que limitam a possibilidade de experiências de reflexão e formação.

É possível concluir que há um longo caminho a ser transcorrido na busca de uma Educação Infantil de qualidade na qual todos os sujeitos envolvidos participem ativamente das relações promotoras de interações, socialização e ampliação de saberes, desenvolvimento e bem-estar.

Referências bibliográficas

BASSEDAS, E.; HUGUET, T.; SOLÉ, I. **Aprender e ensinar na Educação Infantil**. Porto Alegre, RS: Artmed, 1999.

BECCHI, Egle. Os personagens na creche. In: BECCHI, Egle. *et al.* **Ideias orientadoras para a creche**: a qualidade negociada. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei n.9.394/96. Brasília: MEC/CNE, 1996. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br/ccivil03/leis/L9394.htm>>. Acesso em: 10 jan. 2016.

_____. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil**. Parecer 20/09 e Resolução 05/09. Brasília: MEC/SEB, 2009.

_____. **Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da Educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Brasília, DF, 2012. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2011-2014/lei/112796.htm>. Acesso em: 19 mar. 2015.

_____. **Contribuições para a política nacional**: a avaliação em educação infantil a partir da avaliação em contexto. Curitiba, PR. Brasília: MEC/SEB/COEDI, 2015.

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



CRUZ, Silvia H. V. **Reflexões acerca da formação do educador infantil.** Cad. de Pesq., São Paulo, n. 97, p. 79-87, maio. 1996.

FÜLLGRAF, J.; WIGGERS, V. **Projetos e práticas pedagógicas:** na creche e na pré-escola. Brasília: Liber Livro, 2014.

FURLANETTO, E. C. **Como nasce um professor?** Uma reflexão sobre o processo de individuação e formação. São Paulo: Paulus, 2007.

GODOI, Elisandra G. **Avaliação na Educação Infantil:** um encontro com a realidade. Porto Alegre, RS: Mediação, 2010.

HOFFMANN, Jussara M. L. **Avaliação na pré-escola:** um olhar sensível e reflexivo sobre a criança. Porto Alegre, RS: Mediação, 1996.

_____. **Avaliação:** mito e desafio: uma perspectiva construtivista. Porto Alegre, RS: Mediação, 2008.

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

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

MINAYO, Maria Cecília de Sousa (org). **Pesquisa Social:** teoria, método e criatividade. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J; PARENTE, M. C. **Para uma pedagogia da infância ao serviço da equidade:** o portfólio como visão alternativa da avaliação. Revista GEDEI, n. 7, p.22-46, 2009.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J; FORMOSINHO, J. Perspectiva pedagógica da associação criança: Pedagogia em participação. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, J.; KISHIMOTO, T. M. (org.). **Em busca da pedagogia da infância:** pertencer e participar. Porto Alegre, RS: Penso, 2013.



AVALIAÇÃO NACIONAL DE ALFABETIZAÇÃO (ANA): UMA POLÍTICA DE REGULAÇÃO OU EMANCIPAÇÃO(?)

Fernanda Barros Ataídes

Pedagoga, Pós-graduanda do Programa de Mestrado em Educação da Universidade Federal de Uberlândia (PPGED/UFU), email: fernandarvataides@gmail.com.

Simone Freitas Pereira Costa

Pedagoga, Pós-graduanda do Programa de Doutorado em Educação da Universidade Federal de Uberlândia (PPGED/UFU), email: simonefpcosta@hotmail.com.

Olenir Maria Mendes

Professora Dr^a da Faculdade de Educação da Universidade Federal Uberlândia (FACED/UFU),
 email: olenirmendes@gmail.com.

Agência financiadora: Pesquisa financiada pelo CNPq

RESUMO

O presente trabalho tem como objetivo realizar uma abordagem teórica sobre a ANA, e analisar criticamente a atuação desta política como uma ferramenta de regulação e/ou de emancipação. Para o desenvolvimento do estudo, utilizamos bases teóricas alicerçadas em escritos científicos sobre o tema central, por meio de estudo bibliográfico; caracterização descritiva explicativa sobre o assunto, e análise crítica abordando sua condição de ferramenta reguladora ou emancipadora no processo educativo. Para o Estado, os resultados da ANA mostram, com mais clareza e precisão, o desempenho dos/as estudantes, o que permite uma análise destes resultados para se, então, realizar possíveis mudanças das políticas públicas sobre a educação básica brasileira. No entanto, estes resultados têm sido utilizados para classificar, comparar, segregar e selecionar estudantes e responsabilizar escolas e profissionais da educação.

Palavras-chave: ANA. Políticas Educacionais. Avaliação Externa.

RESUMEN

El presente trabajo tiene como objetivo realizar una aproximación teórica sobre una ANA, y evalúe críticamente una actuación de política como una herramienta de regulación y/o de emancipación. Para el desarrollo del estudio, nosotros utilizaremos bases teóricas basadas en manuscritos científicos sobre el tema central, por medio

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
 NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
 RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



de estudio bibliográfico; caracterización descriptiva explicativa sobre el tema, y análisis crítico sobre su condición de herramienta reguladora o emancipadora no proceso educativo. Para el Gobierno los resultados de la ANA muestran, con más clareza y precisión, o desempeño de los estudiantes, esto permite una análisis de los resultados para la implementación de las políticas públicas sobre la educación básica brasileña. Sin embargo, estos resultados son utilizados para clasificar, comparar, segregar y seleccionar estudiantes y responsabilizar a las escuelas y los profesionales de la educación.

Palabras-clave: ANA. Políticas Educativas. Evaluación externa

Introdução

O presente trabalho tem como objetivo realizar uma abordagem teórica sobre a Avaliação Nacional de Alfabetização (ANA), uma análise crítica sobre a atuação desta política como uma ferramenta de regulação e/ou de emancipação, a partir de um cenário educacional preocupante, em que a avaliação em larga escala vem assumindo um papel de centralidade em todo o processo educacional, inclusive no ciclo da alfabetização, com o objetivo de aferir a qualidade da educação e monitorar o sistema educacional brasileiro.

Aplicada pela primeira vez em novembro de 2013, a Avaliação Nacional de Alfabetização (ANA) é uma das iniciativas do Governo Federal para acompanhar a eficácia do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), instituído em 2012, que, de acordo com o discurso oficial, tem como meta alfabetizar todas as crianças até o final do 3º ano do ensino fundamental. Sua aplicação é de responsabilidade do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) e se constitui em uma avaliação externa censitária, em que os resultados são analisados e publicados pelo INEP, a fim de pautar políticas públicas de melhoria no processo educacional, em especial para a alfabetização.



Partindo-se de tal informação, nosso escrito se pauta em realizar uma abordagem crítico-teórica sobre a ANA, levando-nos ao seguinte questionamento sobre sua real finalidade: será que a ANA consiste em uma política pública de avaliação externa regulatória e/ou emancipatória¹? Logo, para respondermos buscaremos nos apoiar em autores e autoras que se pautam em uma concepção dialógica, que pensam a educação como uma prática libertadora, emancipatória, que acreditam na construção do conhecimento e superação do senso comum.

Assim, de acordo com Cocco e Sudbrack (2012, p. 2),

A avaliação desempenha um importante papel nas relações pedagógicas e pode ser um instrumento de controle, de regulação ou de emancipação, dependendo da forma como será planejada, aplicada e como os resultados obtidos serão analisados e transformados em ações que possibilitem a aquisição de conhecimentos e exercício da democracia.

Conforme análise de Sobrinho (2008), a avaliação necessita produzir sentidos, articular globalmente os diferentes e múltiplos

[...] aspectos constitutivos da educação, como os sentidos e valores da cognição, da autonomia moral, da vida social e pública e do conhecimento, que desenvolve a sociedade e eleva o espírito humano. Deve construir os campos sociais de discussão e valoração a respeito dos processos, contextos, produtos, objetivos, procedimentos, estruturas, causalidades, metas de superação, con-

¹ A avaliação emancipatória caracteriza-se como um processo de descrição, análise e crítica de uma dada realidade, visando transformá-la. Destina-se à avaliação de programas educacionais ou sociais. Ela está situada numa vertente político-pedagógica cujo interesse primordial é emancipador, ou seja, libertador, visando provocar a crítica, de modo a libertar o sujeito de condicionamentos deterministas. O compromisso principal desta avaliação é o de fazer com que as pessoas direta ou indiretamente envolvidas em uma ação educacional escrevam a sua “própria história” e gerem as suas próprias alternativas de ação (SAUL, 2010, p. 65).

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



dições de produção das atividades educativas, sentidos e impactos na formação dos cidadãos e na construção da sociedade democrática. Então, não pode restringir-se a meros instrumentos estáticos, a só explicações do passado, nem há de ser simples controle e medida do já-feito. É processo dinâmico de comunicação, em que avaliadores e avaliados se constituem mutuamente. (SOBRINHO, 2008, p. 194).

Referencial teórico

A fim de reconhecer, identificar e delimitar a problemática de nossa pesquisa com a temática avaliação externa no âmbito da Avaliação Nacional de Alfabetização (ANA), realizamos uma análise crítica sobre a atuação desta política tentando responder o seguinte questionamento norteador: seria a ANA uma ferramenta avaliativa de regulação e/ou de emancipação? A partir de um cenário educacional preocupante, em que a avaliação em larga escala vem assumindo um papel de centralidade em todo o processo educacional, inclusive no ciclo da alfabetização, com o objetivo de aferir a qualidade da educação e monitorar o sistema educacional brasileiro.

Sousa (1994), citada por Freitas (2007), ressalta que o interesse por este campo da educação, no Brasil, data desde a década de 1930.

Como corrobora Freitas (2007) ao relatar:

[...] que foram necessárias cerca de cinco décadas para que a avaliação (externa, em larga escala, centralizada e com foco no rendimento do aluno e no desempenho dos sistemas de ensino) viesse a ser introduzida como prática sistemática no governo da educação básica brasileira (FREITAS, 2007, p. 51).

Destarte, somente a partir da década de 1980 é que as avaliações em larga escala se consolidaram como políticas



públicas educacionais no Brasil, tendo como marco histórico inicial, segundo Davis e Dietzsch (1983); Gatti (1993); Queiroz (1997); Gomes Neto e Rosenberg (1995); e Freitas (2007), o primeiro projeto de educação básica para o Nordeste brasileiro, EDURURAL (Programa de Expansão e Melhoria do Ensino no Meio Rural do Nordeste Brasileiro). Este projeto incluía uma avaliação para determinar os fatores que influenciavam o rendimento escolar e a estudar o custo/eficácia dos insumos educacionais do projeto, nos estados do Ceará, Piauí e Pernambuco, nos anos de 1981, 1983 e 1985, buscando avaliar o rendimento de português e matemática de estudantes de segunda e terceira séries do ensino fundamental das escolas rurais. Essa política pública iniciada, no Brasil, na década de 1980, foi movida pelo incentivo proveniente das agências financiadoras transnacionais e, nesta perspectiva, foram lançados os pressupostos para a construção do que veio a se tornar, mais tarde, o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB).

Implantado em 1990, pelo MEC, através do INEP, o SAEB assumiu a função de avaliar, a partir de uma amostra representativa de sujeitos, utilizando uma amostragem matricial dos itens, alunos(as) do ensino fundamental e médio das unidades federadas, em provas escritas de Língua Portuguesa e Matemática, tomando-o como um dos indicadores da qualidade do trabalho realizado pela escola (OLIVEIRA e ROCHA, 2007; FREITAS, 2007).

Já em 2013, o SAEB passou a ser composto também pela Avaliação Nacional de Alfabetização (ANA), regulamentada pela Portaria n° 482, de 27 de junho de 2013 (INEP, 2013).

De acordo com o documento orientador, portaria n° 482/13, a ANA não compõe o IDEB, e não tem a finalidade de estabelecer índices classificatórios e seu objetivo, entre outros,

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



é realizar um diagnóstico para aferir o nível de alfabetização dos/as alunos/as matriculados/as no 3º ano do ensino fundamental e levar o/a professor/a a reavaliar os seus métodos no intuito de melhorar a aprendizagem dos/as alunos/as com o objetivo de compor:

[...] indicadores que contribuam para o processo de alfabetização nas escolas públicas brasileiras. Para tanto, assume-se uma avaliação para além da aplicação do teste de desempenho ao estudante, propondo-se, também, uma análise das condições de escolaridade que esse aluno (a) teve, ou não, para desenvolver esses saberes. A estrutura dessa avaliação envolve o uso de instrumentos variados, cujos objetivos são: aferir o nível de alfabetização e letramento em Língua Portuguesa e alfabetização em Matemática das crianças regularmente matriculadas no 3º ano do ensino fundamental e as condições das instituições de ensino às quais estão vinculadas (INEP, 2013, p. 5).

A intenção desse instrumento, segundo Freitag e Rosário (2013), é que os dados aferidos funcionem para o/a professor/a e para a escola, como uma amostragem da habilidade leitora de estudantes e que, diante da constatação deles, o/a docente se sinta motivado/a para criar novas possibilidades de melhora no resultado, se negativo.

Cruz, Taveira e Souza (2016) destacam que a ANA possui características de uma avaliação externa por se configurar enquanto uma prova padronizada que possibilita viabilizar possíveis comparações entre os resultados e a definição de uma matriz de avaliação, em que os objetos de avaliação são especificados.

Sobre a utilização dos resultados dessas avaliações, Alavarse afirma que:

Conhecer e utilizar os resultados das avaliações externas nas salas de aula e cotejá-los com as avaliações in-



ternas significa compreendê-los não como um fim em si mesmo, mas sim como possibilidade de associá-los às transformações necessárias no sentido de fortalecer a qualidade da escola pública democrática, que é aquela que se organiza para garantir a aprendizagem de todos e todas (ALAVARSE, 2013, p. 75)

Conforme Morais (2013), as avaliações em larga escala contribuem para avaliação da aprendizagem dos/as estudantes, auxiliando as redes públicas de ensino, funcionando como uma ferramenta de auxílio para que os/as professores/as avaliem suas práticas pedagógicas, a fim de refletirem e ajustarem a sua prática educativa.

Nesse sentido, a avaliação deve ser colocada em favor das aprendizagens, tornando uma estratégia pedagógica na luta contra o fracasso escolar, pois está a serviço do sucesso escolar. Assim, seu objetivo é verificar se tudo aquilo que foi proposto pelo/a professor/a em relação aos conteúdos está sendo atingido durante todo o processo de ensino aprendizagem; busca proporcionar o *feedback* para o/a professor/a e para o/a aluno/a, durante o desenvolvimento do processo educacional. Em outras palavras, a avaliação é uma ferramenta norteadora, que auxilia no projeto educacional, proporcionando ao/a educador/a importante oportunidade de se planejar perante a realidade observada e caracterizada pelo processo avaliativo.

Percebe-se que há pesquisas e estudos que mostram pontos positivos, posicionando-se em favor das avaliações em larga escala como a de Alves (2007), que apontou a melhora no desempenho dos/as estudantes nas avaliações externas nos estados e municípios que efetivaram sistemas próprios de avaliação em larga escala. Já Franco, Alves e Bonamino (2007) acreditam que os resultados divulgam as políticas em execução e o desempenho dos/as estudantes. De acordo com Soares

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



(2009), essas avaliações permitem que os governos fiscalizem a evolução da qualidade da educação, monitorando se as leis estão sendo cumpridas.

Por outro lado, há pesquisas que revelam os efeitos perversos desse tipo de avaliação como o ranqueamento escolar (SOUZA & OLIVEIRA, 2003); a imposição das políticas de avaliação aos/às profissionais de educação sem que haja esclarecimentos (FREITAS, 2007; SILVA, 2007); o excesso de testes de múltipla escolha que não avaliam o trabalho cotidiano de cada escola (ESTEBAN, 2009; CASSASUS, 2009) e ainda, conforme aponta Freitas (2007), há o estreitamento das práticas curriculares.

Assim, posicionamo-nos a favor de autores e autoras que não concedem a avaliação como um fim, de forma isolada e excludente, mas sim, como um processo contínuo, participativo e diagnóstico. Autores/as que se pautam em uma concepção dialógica, libertadora e emancipatória de educação.

Procedimentos metodológicos

Para definir o método que orientou o desenvolvimento deste estudo, consideramos a complexidade e especificidade do objeto pesquisado: Política de avaliação externa do sistema educacional brasileiro - Avaliação Nacional de Alfabetização (ANA), conforme descrito em pesquisas científicas. Logo, para o desenvolvimento do estudo, foram utilizadas bases teóricas alicerçadas em escritos científicos sobre o tema central, fazendo-se, em um primeiro momento, um apanhado bibliográfico sobre a mesma e, em um segundo instante, uma caracterização descritiva explicativa sobre o assunto e posteriormente uma análise crítica abordando sua condição de ferramenta reguladora ou emancipadora.



O trabalho contou com uma fase bibliográfica que, segundo Severino (2007, p. 122), 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 ou 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 [...]

Deste modo, torna-se possível coletar dados e ou categorias teóricas que estejam relacionadas ao nosso objeto de estudo, avaliação ANA, servindo como um marco teórico, no qual nos apoiaremos para o diálogo com a realidade investigada.

A busca por referenciais teóricos para a construção deste estudo teve como critério de seleção da bibliografia, autores/as que se apresentam em contraposição às perspectivas positivistas e que apontam alternativas e caminhos para se pensar avaliação com finalidades embasadas em pressupostos dialéticos, com intenções emancipatórias e de caráter reflexivo. Desta maneira, o nosso estudo se pauta no pensamento dos seguintes autores: Afonso (2000), Alavarse (2013), Casassus (2009), Esteban (2009), Freitag e Rosário (2013), Freitas (2007), Freitas (2009), Freitas (2011), Gatti (1993), Luckesi (2010), Morais (2013), Perrenoud (1999), Saul (1991), Sobrinho (2008), entre outros. A partir da concepção destes, sobre o assunto e dos documentos legisladores e regimentais da avaliação externa ANA, é que construímos a delimitação da problemática a ser explorada.

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



Resultados e discussões

Nas últimas décadas, muito se tem discutido sobre a avaliação educacional, principalmente pela forma que vem sendo utilizada no cotidiano das escolas, visando unicamente em classificar, comparar, segregar e selecionar estudantes, remetendo à ideia de medir, o que não contribui, em nada, para a qualidade do aprendizado.

Desta maneira, Freitas afirma que “a avaliação é uma categoria pedagógica polêmica. Diz respeito ao futuro, portanto, mexe com a vida das pessoas, abre portas ou as fecha, submete ou desenvolve, enfim é uma categoria permeada por contradições” (FREITAS, 2011, pag. 07).

Nesse sentido, a avaliação emerge nas práticas educativas, ora como instrumento de desenvolvimento/emancipação ora como ameaça/control e regulação, dependendo da forma que está sendo planejada, praticada e utilizada no contexto escolar. Infelizmente, nos últimos anos, a avaliação diagnóstica, a favor de uma educação emancipatória e comprometida com a transformação social, tem sido colocada em segundo plano, atribuindo uma supervalorização às avaliações externas, como a ANA, com o mero objetivo de identificar posições e *rankings*, seguidos de responsabilização da escola e de seus profissionais por esses resultados. Essa mudança permitiu o que Lima (2011) chamou de “administração por controle remoto” dos sistemas de ensino.

Para Casassus (2013), tal controle tem sido exercido por meio dos resultados obtidos pelos/as estudantes em provas estandardizadas e comparáveis ao longo do tempo, considerados evidência empírica dessa qualidade. Desta maneira, as avaliações ofereceriam diagnóstico, informação, regulação, monitoramento e controle (tanto do indivíduo quanto do sistema



educacional) e legitimação das políticas (AFONSO, 2000; BONAMINO, 2001; CASTRO, 2009a; HOUSE, 1998).

Para Coco e Sudbrack (2012), nesta proposta de criar métodos de avaliação, o Estado revela-se um regulador das ações desenvolvidas pelos estabelecimentos de ensino, a fim de alcançar a equidade, a eficiência e a qualidade da educação, metas estas quantitativas, exigidas pelos agentes financeiros. Nessa perspectiva de obtenção de resultados, elaboram provas homogêneas para todo o país, desconsiderando os conhecimentos culturais e sociais de cada região e os contextos no qual se dão os processos educativos. “A avaliação baseada em provas psicométricas referidas à norma está desenhada para selecionar e não para incluir.” (CASASSUS, 2009, p. 76). As escolas passam a ter uma autonomia muito mais retórica do que real, sendo responsabilizadas pelos maus resultados obtidos e o Estado, por sua vez, ausenta-se das obrigações de protetor e defensor da sociedade civil.

Na visão de Luckesi (2010, p. 29):

“[...] a avaliação da aprendizagem escolar no Brasil, hoje, tomada in genere, está a serviço de uma pedagogia dominante que, por sua vez, serve a um modelo social dominante, o qual, genericamente, pode ser identificado como modelo social liberal conservador (LUCKESI, 2010, p. 29).”

Geralmente essas avaliações buscam atingir metas quantitativas estabelecidas pelo governo, as quais as palavras de ordem são controle, eficiência, eficácia, buscando apenas resultados e produtividade, desempenhando um papel muito mais político do que pedagógico reproduzindo, no espaço escolar, o que Perrenoud (1999) denomina de “Hierarquias de Excelência”, hierarquias estas que regulam e controlam tanto as ações de quem ensina, quanto de quem aprende.

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



Para Casassus (2009), as provas estandardizadas têm se afastado das suas reais finalidades que lhes são atribuídas socialmente, as mesmas converteram-se a meros instrumentos de ranqueamento, estabelecendo posições entre os sujeitos examinados, promovendo desigualdades, diminuindo a qualidade da educação. Para ele é um erro acreditar que esse tipo de prova mede o que sabem e/ou que sabem fazer os/as estudantes nas instituições escolares. É um erro ainda mais grave equiparar as pontuações obtidas a uma educação de qualidade (CASASSUS, 2009).

Qualidade não é pontuação. Uma educação de qualidade é o que se pode chamar de boa educação. Uma educação de qualidade tem a ver, essencialmente, com a capacidade que a instituição escolar tem para facilitar que as pessoas se transformem em melhores pessoas, que a sociedade se transforme em melhor sociedade. É uma atividade de conhecimento transformador. (GLASER, 1963 apud CASASSUS, 2009, p. 74).

Já para Garcia e Nascimento (2012, p. 97), a avaliação externa constitui-se em:

[...] uma forma de controlar os resultados educacionais, responsabilizar os educadores pelos resultados de suas ações, bem como imprimir padrão mínimo de qualidade á ação educativa [...] confere-se maior visibilidade aos atores locais, tornando os gestores, os professores e os funcionários das escolas responsáveis pelos resultados educacionais, sem que se preste a mesma visibilidade ás ações que o Estado deveria empreender para que o trabalho educativo tenha qualidade efetiva.

Nesse sentido, a centralidade da avaliação externa, observada em nossas políticas públicas de educação ancorada na defesa da qualidade, pautam-se na neutralidade, meritocracia, classificação, seleção, competitividade, ensejando, assim, a



perda de autonomia do/a professor/a, fomentando-se, desta maneira, um cenário em que os/as professores/as e as escolas são responsabilizados pelos resultados obtidos, eximindo o Estado de seus compromissos para com a educação, além de serem instrumentos limitados e contraditórios que não conseguem avaliar o processo em sua totalidade.

Não que estejamos querendo negar a importância e as contribuições da avaliação externa ANA, pois conforme Ravitch explicita:

A informação derivada dos testes pode ser extremamente valiosa, se os testes forem válidos e confiáveis. Os resultados podem mostrar aos estudantes o que eles aprenderam, o que eles ainda não aprenderam, e em que eles precisam melhorar. Eles podem dizer aos pais como seus filhos estão se saindo se comparados a outros de sua idade e série. Eles podem informar os professores sobre se os seus estudantes compreenderam o que foram ensinados. Eles podem permitir aos professores e administradores da escola a determinação de quais estudantes precisam de mais ajuda ou de métodos diferentes de ensino. [...] Eles podem informar líderes educacionais e políticos sobre o progresso do sistema educacional como um todo. Eles podem demonstrar quais programas estão fazendo a diferença e quais não estão, quais deveriam ser expandidos e quais deveriam ser encerrados. Eles podem ajudar a direcionar mais apoio, treinamento e recursos aos professores e escolas que precisam deles (RAVITCH, 2011, p. 172).

Entendemos aqui que, quando essa avaliação está comprometida com uma educação emancipatória e com a resolução dos problemas que surgem durante o percurso escolar, ela é fundamental para alcançarmos uma educação de qualidade. Contudo, para que essa avaliação se torne mais justa, devemos levar em consideração outros condicionamentos que influenciam no processo, tais como formação docente, investimento,

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



estrutura física da escola, condições socioeconômicas dos/as alunos/as, entre outros.

Se conduzidas com metodologias adequadas e não se sustentarem numa perspectiva reducionista de formação, estas avaliações podem fornecer informações relevantes sobre o desempenho dos/as alunos/as, sobre o trabalho dos/as professores/as, sobre o funcionamento da escola e sobre as condições de trabalho (FREITAS et. al., 2011).

Para Sobrinho (2008, p. 202), esses instrumentos “[...] não são suficientes para a compreensão de uma realidade tão complexa como a educação e, se exclusivos, tampouco são instrumentos capazes de levar a grandes transformações pedagógicas”. Mas ela pode ser “[...] um bem comum a serviço da formação dos indivíduos para a vida social, do desenvolvimento institucional e dos projetos do Estado” (idem, p. 205), desde que ajude a “compreender e melhorar a realização dos processos educativos, cognitivos, psicossociais, estruturais e organizacionais” (idem, p. 205).

Nesse sentido, faz-se necessário redimensionar a prática de avaliação no contexto escolar, por uma avaliação emancipatória e libertadora. Nesse sentido, esta avaliação “[...] está comprometida com o futuro, com o que se pretende transformar, a partir do autoconhecimento crítico do concreto, do real, que possibilita a classificação de alternativas para a revisão desse real” (SAUL, 1991, p. 61).

Assumindo esta avaliação, faz-se possível que, a partir dela, todos/as os/as envolvidos/as na prática pedagógica possam refletir sobre a própria evolução na construção do conhecimento, e que esta esteja voltada a garantir a aprendizagem significativa dos/as estudantes, como também a formação para a cidadania. E, ainda, tendo o olhar sempre voltado para os



contextos socioeconômicos e culturais dos sujeitos envolvidos, não excluindo nenhum/a estudante do processo de ensino e aprendizagem, mas incluindo-o/a como um ser crítico, ativo e participante dos momentos de transformação da sociedade.

Considerações finais

Diante de nossa experiência como educadoras e coordenadoras educacionais, e alicerçadas pelo conhecimento teórico sobre o tema em questão, percebemos que ainda existem algumas lacunas no processo avaliativo ANA a ser preenchido, para que esta avaliação se torne mais justa e comprometida com a transformação social.

Percebe-se que a ANA vem demonstrando características de uma avaliação de regulação e de controle, pela forma que vem sendo planejada, praticada e utilizada no contexto escolar, o que tem gerado impactos negativos no processo de ensino, pois a mesma se pauta na neutralidade, meritocracia, classificação, seleção, competitividade, ensejando, assim, a perda de autonomia docente, fomentando-se, desta maneira, um cenário em que os/as professores/as e as escolas são responsabilizados/as pelos resultados obtidos, eximindo o Estado de seus compromissos para com a educação, além de serem instrumentos limitados e contraditórios que não conseguem avaliar o processo em sua totalidade.

Referências

AFONSO, A.. **Avaliação educacional:** regulação e emancipação: para uma sociologia das políticas educativas contemporâneas. São Paulo: Cortez, 2000.

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



ALAVARSE, O. M. **Avaliar as avaliações em larga escala:** desafios políticos. Revista Educação, São Paulo, 2013.

ALVES, F. **Qualidade na educação fundamental pública nas capitais brasileiras:** tendências, contextos e desafios. Tese (Doutorado em Educação) – PUC-Rio, Rio de Janeiro, 2007.

BONAMINO, A.C. **Tempos de avaliação educacional:** o SAEB, seus agentes, referências e tendências. Rio de Janeiro: Quartet, 2001.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: alfabetização para todos: diferentes percursos, direitos iguais: ano 01, unidade 07. Brasília: MEC/SEB, 2012d.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais e Anísio Teixeira. Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA). Documento básico. Brasília, DF: INEP, 2013a.

BRASIL. Ministério da Educação. Avaliação nacional da alfabetização (ANA): documento básico. Brasília: INEP, 2013b. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/saeb/ana>>.

CASASSUS, J. Uma nota crítica sobre a avaliação estandarizada: a perda de qualidade e a segmentação social. **Revista de Ciências da Educação**, v.9, p. 71-78, 2009.

CASASSUS, J. Política y metáforas: un análisis de la evaluación estandarizada en el contexto de la política educativa. In: BAUER, A.; GATTI, B. A.; TAVARES, M. R. (Org.). **Vinte e cinco de avaliação de sistemas educacionais no Brasil:** origens e pressupostos. Florianópolis: Insular, 2013. p 21-46.

CASTRO, M.H.G. **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. 2009a.

COCCO, E.M.; SUDBRACK, E.M.. Avaliação no contexto escolar: regulação e/ou mancipação. **In: Anais do IX ANPED Sul** – Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul, v. 1, 14 p., 2012.



CRUZ, M.C.S.; TAVEIRA, A.S.; SOUZA, S.L. **Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA):** Contribuições deste Instrumento na Percepção de Gestores e Professores. Meta: Avaliação, Rio de Janeiro, v. 8, n. 23, p. 183-215, 2016.

DAVIS, C. & DIETZSCH, M.J.M. **Avaliação da Educação básica no nordeste brasileiro:** estudo do rendimento escolar na zona rural. Cadernos de Pesquisa, n.46, pp. 5-15, ago. São Paulo, 1983.

ESTEBAN, M. T. Provinha Brasil: desempenho escolar e discursos normativos sobre a infância. Sísifo - **Revista de Ciências da Educação**, n.º 9, Avaliação em Educação: Perspectivas Ibero-Americanas. Mai/Jun/Jul/Ago, 2009, p. 47-56.

FRANCO, C. ALVES, F. & BONAMINO, A. Qualidade do ensino fundamental: políticas, suas possibilidades, seus limites. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 989-1014, out. 2007.

FREITAG, R.M.; ROSÁRIO, M.M.S. A provinha brasil na visão dos professores. **Revista Prolíngua**, v. 8, N. 1, p. 03 - 18, 2013.

FREITAS, D.N.T. de. **Avaliação da Educação Básica no Brasil:** dimensão normativa, pedagógica e educativa. São Paulo: Autores Associados, 2007.

FREITAS, L.C. de; [et.al.]. **Avaliação educacional:** caminhando pela contramão. Petrópolis: RJ: Vozes, 2011.

FREITAS, L.C. de GARCIA, L.T. dos S.; NASCIMENTO, L.B. do. O Estado avaliador e a construção do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb). In: CASTRO, A.M.D.A.; FRANÇA, M. (orgs.) **Política Educacional:** contextos e perspectivas da educação brasileira. Brasília, Liber Livro, 2012.

GATTI, B.A. **O rendimento escolar em distintos setores da sociedade.** Estudos em avaliação Educacional, FCC, n. 7, pp. 95-112, jan./jun. São Paulo, 1993.

GOMES NETO, J.B. & ROSENBERG, L. **Indicadores de qualidade do ensino e seu papel no Sistema Nacional de Ava-**

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



liação. Em Aberto, INEP , vol. 15, n. 66, pp. 12-25, abr./Jun. Brasília, 1995.

HOUSE, E.. Arranjos institucionais para avaliação. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE AVALIAÇÃO EDUCACIONAL, 1998, Brasília. Anais... Brasília: MEC; Inep; Unesco, 1998.

LIMA, L.C. Avaliação, competitividade e hiperburocracia. In: ALVES, P.; DE KETELE, J.M. (Org.). **Do currículo à avaliação, da avaliação ao currículo.** Porto: Porto, 2011. p. 71-82.

LUCKESI, C.C.. **A avaliação da aprendizagem escolar:** estudos e proposições. 21. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

MORAIS, A. G. **Concepções e metodologias de alfabetização:** por que é preciso ir além da discussão sobre velhos métodos. [Recife], 2007. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/alf_moarisconcpmetodalf.pdf.

INEP. **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/2013/li-vreto_ANA_online.pdf>. Acesso em 03 jun. 2017.

OLIVEIRA, M. A. M.; ROCHA, G. Avaliação em larga escala no Brasil nos primeiros anos do Ensino Fundamental. In: XXIII Simpósio Brasileiro da ANPAE, 2007, Porto Alegre. **Cadernos ANPAE.** Rio Grande do Sul: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2007.

PERRENOUD, P.. **Avaliação:** da Excelência à Regulação das Aprendizagens. Artmed Editora: Porto Alegre, 1999.

QUEIROZ, M.A. **EDURURAL / NE no Rio Grande do Norte: o desafio de transformar a administração educacional municipal (1980/1985-1987).** Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1997.

RAVITCH, Diane. **Vida e morte do grande sistema escolar americano:** como os testes padronizados e o modelo de mer-



cado ameaçam a educação. Tradução Marcelo Duarte. Porto Alegre: Sulina, 2011.

RICHTER, Leonice Matilde. **Trabalho docente, políticas de avaliação em larga escala e accountability no Brasil e em Portugal**. 452 f. (Doutorado). Universidade Federal de Uberlândia, 2015.

SAUL, A.M. **Avaliação emancipatória**: desafio à teoria e à prática de avaliação e reformulação de currículo. São Paulo: Cortez Editora, 1991.

SAUL, A.M. **Avaliação emancipatória**: desafio à teoria e à prática de avaliação e reformulação de currículo. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico**. 23. ed. São Paulo: Cortez, 2007. 304p.

SILVA, M. J. A. O sistema mineiro de avaliação da educação pública: impactos na escola fundamental de Uberlândia. REICE. **Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación**, vol. 5, 2007, pp. 241-253.

SOARES, J. F. **Análise dos pressupostos educacionais e estatísticos do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB)**. In: 10º Encontro de Pesquisa em Educação da Região Sudeste. Rio de Janeiro: UFRJ, 2011.

SOUZA, S. Z. & OLIVEIRA, R. P. Políticas de Avaliação da Educação e Quase Mercado no Brasil. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 24, n. 84, p. 873-895, setembro de 2003.

SOBRINHO, J.D.. Avaliação educativa: produção de sentidos com valor de formação. Avaliação: **Revista da Avaliação da Educação Superior**, Campinas; Sorocaba, v. 13, n. 1, p. 193-207, mar., 2008.

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



AVALIAÇÃO EM LARGA ESCALA NA ALFABETIZAÇÃO: REFLEXÕES SOBRE O ACOMPANHAMENTO DAS APRENDIZAGENS NO CEARÁ

Lucas Melgaço da Silva

Possui graduação em Pedagogia pela Universidade Federal do Ceará (2013), mestre e doutorando em Educação Brasileira pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará. Atualmente é professor efetivo do Município de Maracanaú.

E-mail: lucasmelgaco@alu.ufc.br

Maria Isabel Figueiras Lima Ciasca

Possui graduação em Pedagogia pela Universidade Federal do Ceará (1988) com habilitação em administração escolar, mestrado em Educação, Arte e História da Cultura pela Universidade Presbiteriana Mackenzie (1997) e doutorado em Educação pela Universidade Federal do Ceará (2003). Atualmente é professora associada da Universidade Federal do Ceará.

E-mail: isabelfil@uol.com.br

Agência Financiadora: não contou com financiamento

RESUMO

O presente estudo é um recorte da dissertação de mestrado desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira da Universidade Federal do Ceará. Versa sobre avaliação em larga escala na alfabetização e apresenta as características e as estruturas de quatro sistemáticas avaliativas de acompanhamento dos processos ensino-aprendizagem de cunho nacional e estadual, a saber: Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA), Provinha Brasil, o Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Estado do Ceará (SPAECE-Alfa), Provinha do PAIC (Programa de Alfabetização na Idade Certa), aplicadas no Estado do Ceará. 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, elencamos como objetivos do trabalho descrever, de forma sucinta, as características gerais de cada sistemática, de modo a fazer estudo comparativo das mesmas. A metodologia da pesquisa é de natureza qualitativa, com cunho descritivo. Como principais resultados, no que tange ao objeto do estudo, identificamos falhas estruturais quanto ao retorno dos resultados à sociedade e a observação de

quadros semelhantes ocorridos entre as instâncias administrativas de cada avaliação, porém, sem diálogo aparente entre si.

Palavras-chave: Avaliação em larga escala. Ensino-aprendizagem. Alfabetização.

ABSTRACT

The present study is a cut of the dissertation developed in the Graduate Program in Brazilian Education of the Federal University of Ceará. Versa on large-scale evaluation in literacy and presents the characteristics and structures of four systematic evaluation of follow-up of the teaching and learning processes of national and state, namely: National Literacy Assessment (ANA), Provinha Brazil, Evaluation of the Basic Education of the State of Ceará (SPAECE-Alfa), Provinha of the PAIC (Literacy Program in the Right Age) applied in the State of Ceará. Taking into account that all are assessments that measure literacy, the research starts from the assumption of (in) existence of dialogues that complement the effectiveness of its proposals. In order to do so, we set out as objectives of the work to describe, briefly, the general characteristics of each system in order to make a comparative study of them. The methodology of the research is qualitative in nature, with a descriptive character. As main results, regarding the object of the study, we identified structural failures regarding the return of results to society and the observation of similar pictures that occurred between the administrative instances of each evaluation, but without any apparent dialogue between them.

Keywords: Large scale evaluation. Teaching-learning. Literacy.

Introdução

Os processos avaliativos que permeiam o ambiente escolar possibilitam ao professor e a todo o sistema educacional a visualização da realidade em que se encontram seus alunos. Essa visualização se dá por meio da obtenção de dados estatísticos e pedagógicos que permitem, dentre diversos aspectos, mudanças de práticas docentes e reorientações de políticas públicas para o ensino.

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



Durante o período de um ano, muitos estados e municípios passam por vários momentos de avaliação em larga escala na área de alfabetização, gerando sobrecargas em alunos, professores e gestores educacionais. Alguns, como no Estado do Ceará, chegam a participar de seis desses momentos.

Nesse universo, diversos instrumentos avaliativos são aplicados nas escolas no decorrer do ano letivo. Em especial, alguns desses instrumentos são direcionados à mensuração do nível de escrita e leitura dos alunos que compõem o ciclo de alfabetização, o qual pode ser compreendido do 1º ao 3º ano do Ensino Fundamental.

Focaremos a atenção desse estudo nas avaliações externas aplicadas no Estado do Ceará e iniciaremos nossa discussão por meio do seguinte questionamento: as avaliações em larga escala, na área de alfabetização, aplicadas atualmente no Estado do Ceará têm as mesmas característica e estruturas passíveis de apoiarem o acompanhamento sistemático e contínuo dos processos de ensino-aprendizagem dos alunos?

Para tanto, objetivamos descrever, de forma sucinta, as características gerais de cada sistemática avaliativa e fazer estudo comparativo entre as mesmas, identificando a possibilidade ou (in)existência de diálogo entre elas no acompanhamento sistemáticos das aprendizagens dos alunos.

É evidente que se elas têm as mesmas propostas talvez possam ser unificadas de modo a possibilitarem o acompanhamento da aprendizagem do aluno de uma série a outra. Caso contrário, sejam reduzidas visando à diminuição dos custos operacionais de suas aplicações, além de minimizar os efeitos de sobrecargas emocionais em alunos, professores e gestores educacionais.

O estudo é um recorte da dissertação de mestrado desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Educação Brasilei-



ra da Universidade Federal do Ceará. Trata-se de uma aproximação ao tema, o qual trataremos sobre o fenômeno das avaliações externas no ciclo de alfabetização, buscando unir tais temas na consecução de sistemáticas que caminham paralelamente, lançando luz sobre suas similitudes e diferenças.

Breve histórico da avaliação em larga escala no Brasil

No Brasil, as pesquisas sobre avaliação, segundo Libâneo (2012, p. 264), tiveram início no ano de 1930, porém, o início das experiências de avaliação do rendimento escolar em larga escala foi marcado pelo desenvolvimento do Programa de Expansão e Melhoria da Educação no Meio Rural (Edurural/NE) EDURURAL no Nordeste do país, datado do início da década de 1980 (GATTI, 1993).

Esse programa abalizou estudo envolvendo coleta e análise de dados quantitativos e qualitativos que incluíam o testes de rendimento escolar para o acompanhamento de 603 escolas rurais, com 807 professores e cerca de 7.000 alunos de 2ª e 4ª séries e suas respectivas famílias (THERRIEN, 2016).

Para Sousa (2005 *apud* Gatti, Vianna, Davis, 1991, p.9), o programa foi

planejado para ser desenvolvido no período 1980-1985, em 250 municípios dos estados da região Nordeste do Brasil, tinha como objetivos centrais a ampliação do acesso à escola, da população em idade escolar; a maior eficiência dos processos de escolarização; e, melhor qualidade da educação, a ser traduzida, entre outros indicadores, em melhoria do rendimento escolar dos alunos atendidos pelo programa.

Esses objetivos vinculam-se aos discursos sobre a democratização do acesso à educação no Brasil, visto no âmago dos

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



movimentos sociais, nos anos de 1970 e 1980, materializando-se com a promulgação da Constituição Nacional de 1988 e firmado por meio da LDB de 1996.

Com isso, a educação, direito de todos e dever do estado e da família (BRASIL, 1988), passa a considerar o ensino escolar como propulsor da aquisição de conhecimentos necessários ao exercício da cidadania e da qualificação para o trabalho.

O artigo 206 da Constituição e o artigo 3 da LDB elencam, dentre outros princípios, a garantia de padrão de qualidade. Assim, para que o disposto seja cumprido, a própria LDB afirma, em seu artigo 9, inciso VI, que a União se responsabilizará de “assegurar o processo nacional de avaliação do rendimento escolar no ensino fundamental, médio e superior, em colaboração com os sistemas de ensino, objetivando a definição de prioridades e a melhoria da qualidade do ensino” (BRASIL, 1996).

Nesse cenário, desde a garantia do direito à educação pela Constituição de 1988, passando pelo fortalecimento de tal ideal pela LDB de 1996, observamos diversas transformações no tratamento dos processos educativos, promovidos pela pesquisa científica e intensificação da cultura avaliativa, em especial, a de larga escala, para a melhoria da qualidade educacional por meio da promoção e da reestruturação de políticas públicas.

Dentre tantas experiências em avaliação em larga escala realizadas desde o EDURURAL, o Ministério da Educação, juntamente com diversas instituições de pesquisa educacional, implementaram, no ano de 1990, o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB), o qual contou com uma amostra do rendimento escolar de estudantes de instituições públicas que ofertavam as 1^a, 3^a, 5^a e 7^a séries do Ensino Fundamental.



Dentre tantas mudanças acontecidas no SAEB, as maiores ocorreram em 2005, quando este foi reestruturado pela Portaria Ministerial nº 931, de 21 de março de 2005, passando a ser composto por duas avaliações: Avaliação Nacional da Educação Básica (Aneb) e Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Anresc), conhecida como Prova Brasil, e, em 2013, quando a Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA), prevista no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa- PNAIC, passou a compô-lo.

Desde a experiência do EDURURAL, perpassando pela LDB/1996 e a criação do SAEB, estados e municípios do Brasil têm dispensado esforços na promoção de políticas avaliativas para aferição do rendimento escolar por meio dos seus próprios sistemas, mesmo que a união tenha instituído exames, índices e indicadores com alcance nacional (LÍBANELO, 2012, p. 265).

Dentre os estados da federação, o Ceará possui forte influência no cenário nacional, visto que o desenvolvimento de estudos e programas se relacionam com práticas avaliativas voltadas para a promoção da educação e, especificamente, para a erradicação do analfabetismo infantil.

Como exemplo de política avaliativa desenvolvida nesse estado, está a criação do Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará (SPAECE) no ano de 1992. A aplicação das avaliações desse sistema abrange os alunos das escolas públicas das redes estaduais e municipais, desde as etapas de Alfabetização até o Ensino Médio.

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



Avaliação em larga escala aplicada no estado do Ceará no ciclo de alfabetização

O termo avaliação, como sabemos, relaciona-se com a verificação da qualidade de um determinado objeto para posterior julgamento valorativo, seguido de tomada de decisão. Assim, no decorrer do período letivo, são concebidas pelos docentes distintas condições e tipos de instrumentos avaliativos, para aferição dos resultados dos níveis de aprendizagens dos educandos, pontuando-se os objetivos anteriormente definidos e aqueles que já foram concretizados.

Tomando por base a sala de aula, esses instrumentos variam entre provas, portfólios, trabalhos em grupo, pesquisas, apresentações orais, peças teatrais, entre outros. Assim, ao visualizar os objetivos da avaliação, tal como o sujeito a ser avaliado, é possível eleger os instrumentos adequadamente pertinentes ao processo.

No âmbito escolar brasileiro, observamos diversas avaliações, em diferentes níveis (federal, estadual, municipal), que objetivam acompanhar o desenvolvimento educacional das crianças nas séries iniciais do ensino fundamental. Especificamente, elas aspiram aferir, por meio do instrumento prova, o nível dos alunos em relação à efetivação do processo de alfabetização em língua portuguesa e matemática.

Nessas provas, definem-se como base de construções Matrizes de Referências, elaboradas de acordo com os aspectos globais do conhecimento, os quais as crianças precisam ter adquirido no decorrer do ciclo de alfabetização.

Além disso, suas organizações estruturais e pedagógicas consideram diversos fatores internos, externos e, algumas vezes, intrínseco à escola e ao aluno, intervenientes dos resul-



tados obtidos. Nesse sentido, faremos breve descrição dessas sistemáticas aplicadas nos Estado do Ceará no ciclo de alfabetização, a fim de adquirirmos informações para posteriores análises e comparações entre as mesmas.

Provinha do Programa de Alfabetização na Idade Certa – PAIC (2º e 3º ano do EF)

A Provinha PAIC surgiu por decorrência da implantação do Programa de Alfabetização na Idade Certa (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 compõe o 2º ano, e que serão os beneficiados pelas ações do PAIC durante todo o ano letivo. Em virtude da criação do Programa Mais PAIC, o 3º ano também passou a realizar essa avaliação.

Por se tratar de uma avaliação diagnóstica, essa prova busca proporcionar aos professores, gestores escolares, secretaria de educação e demais interessados, indicadores de níveis de alfabetização aos quais se encontram as crianças. Esses indicadores servirão de base para a condução do trabalho docente, de modo a promover a regulação da aprendizagem, como propõe as ideias de 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 com foco a mudança qualitativa desses resultados ao longo do ano.

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



Sistema Permanente de Avaliação da Educação do Ceará – SPAECE-Alfa (2º ano do EF)

O SPAECE é uma avaliação externa e censitária, aplicada anualmente ao 2º (SPAECE-Alfa), 5º e 9º ano do ensino fundamental e no 1º, 2º e 3º ano do ensino médio, das escolas públicas estaduais e municipais do Ceará. As demais séries são avaliadas de forma amostral¹.

Em decorrência dos baixos níveis de alfabetização no estado e por ocasião da criação do Programa de Alfabetização na Idade Certa (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).

As provas elaboradas em decorrência dessa avaliação são estruturadas por meio de matriz de referência, porém, as habilidades englobam apenas conhecimentos acerca da língua portuguesa, relacionados à leitura e à escrita.

Os resultados dessa avaliação são organizados em escalas que são utilizadas para verificar em qual dos cinco níveis de alfabetização as crianças se encontram.

Provinha Brasil (2º ano do EF²)

A Provinha Brasil, instituída por meio da Portaria normativa nº 10, de 24 de abril de 2007, estruturada pelo Institu-

¹ A partir de 2013, as turmas de 2ª e 3ª série do ensino médio também passaram a ser avaliadas de forma amostral.

² Desde o segundo semestre de 2016 o MEC suspendeu o envio dessa avaliação aos municípios, com a prerrogativa de mudança nas matrizes de referências, ante a construção na Base Comum Curricular.



to Nacional de Estudo e Pesquisa Educacionais Anísio Teixeira (INEP) e implementada desde 2008, é uma avaliação promovida pelo Governo Federal em parceria com os governos das demais esferas administrativas e algumas instituições educacionais.

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 de entrada, no início do período letivo e uma de saída, ao final do período letivo. A fundamentação para avaliar esse período escolar baseia-se na proposta do Plano de metas – Todos pela Educação, que considera forçoso “alfabetizar as crianças até, no máximo, os oito anos de idade, aferindo os resultados por exame periódico específico” (BRASIL, 2007).

Essa prova propõe averiguar o desenvolvimento dos conhecimentos referentes à Língua Portuguesa e à Matemática dos alunos que, por no mínimo de um ano, foram submetidos ao processo de alfabetização, sendo essa segunda área incluída apenas a partir de 2011. O intuito dessa inclusão, de acordo com a proposta da avaliação, foi a garantia da ampliação do diagnóstico dos conhecimentos básicos que todos precisam adquirir ao final desse ciclo de estudos.

Avaliação Nacional da Alfabetização – ANA (3º ano do EF)

A Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA) é uma sistemática 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 portuguesa e matemática.

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



A ANA integra as ações desenvolvidas no âmbito do Pacto Nacional pela alfabetização (PNAIC), criado por meio da Portaria nº 867, de 4 de julho de 2012, que propõe, em seu artigo 1º, “[...] alfabetizar as crianças até, no máximo, os oito anos de idade, ao final do 3º ano do ensino fundamental, aferindo os resultados por exame periódico específico [...]” (BRASIL, 2012).

Para assegurar a promoção da efetividade dos objetivos, por meio da obtenção dos dados resultantes de sua aplicação, os instrumentos avaliativos da ANA são construídos resguardados em matrizes de referências, uma de língua portuguesa, que abrange conhecimentos acerca dos processos de alfabetização em leitura e escrita, e uma de matemática, que envolve conhecimentos concernentes a números e à álgebra; geometria; grandezas e medidas; e tratamento da informação.

Atualmente, a ANA integra o Saeb, juntamente à Avaliação Nacional da Educação Básica – Aneb, e à Avaliação Nacional do Rendimento Escolar – Anresc ou comumente conhecida, “Prova Brasil”.

Metodologia

O trabalho de natureza qualitativa com cunho descritivo foi feito por meio de pesquisa bibliográfica e documental ante a comparação de cinco categorias, a saber: Matriz de referência; Elaboração do instrumento avaliativo; Aplicação do instrumento avaliativo; Divulgação dos resultados; O que é feito a partir dos resultados.

Consoante Rossman e Rallis (1998) *apud* Creswell (2007), na pesquisa qualitativa o pesquisador pode “desenvolver um nível de detalhes sobre a pessoa ou sobre o local e estar



altamente envolvido nas experiências reais dos participantes (p. 186)”, podendo utilizar um ou mais meios investigativos.

É relevante ressaltar que essa natureza de pesquisa

[...] é fundamentalmente interpretativa. Isso significa que o pesquisador faz uma interpretação dos dados. Isso inclui o desenvolvimento de descrição de uma pessoa ou de um cenário, análise de dados para identificar temas ou categorias e finalmente, fazer uma interpretação ou tirar conclusões sobre seu significado, pessoal e teoricamente, mencionando as lições aprendidas e oferecendo mais perguntas a serem feitas (ROSSMAN; RALLIS, 1998; WOLCOTT, 1994 *Apud* CRESWELL 2007, p. 186).

A pesquisa descritiva, de acordo com Rudio (2014, p. 71 e 72), preocupa-se em descobrir e observar acontecimentos, podendo aparecer em formas de pesquisa documental, estudo de caso, entre outras. Segundo o autor, “estudando o fenômeno, a pesquisa descritiva deseja conhecer a sua natureza, sua composição, processos que o constituem ou nele se realizam”.

O estudo bibliográfico, para Oliveira (2007, p. 69), vale-se de “estudo direto em fontes científicas”. Ainda, possui como principal objetivo “colocar o pesquisador em contato direto com tudo o que foi escrito, dito ou filmado sobre determinado assunto” (MARCONI E LAKATOS, 2003, p. 183).

Quanto a pesquisa documental, de acordo com Marconi e Lakatos (2003, p. 174), caracteriza-se pelas fontes da coleta de informações restringirem-se a documentos, escritos ou não, estabelecendo a ideia de fontes primárias.

Esta técnica, nesse estudo, concretizou-se no levantamento de informações e análises de documentos em sites oficiais, acerca das avaliações descritas. Assim, foram utilizados como principais meios de obtenção dos dados publicações de leis, portarias e orientações sobre todas as sistemáticas, bene-

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



ficiando a percepção do processo de maturidade, bem como de enriquecimento de conceitos, grupos, conhecimentos, comportamentos, mentalidades e práticas (CELLARD, 2008).

Com os resultados auferidos por meio da pesquisa documental e da observação, utilizamos estudos comparativos que, no caso da descrição, como a apresentada neste trabalho, segundo Marconi e Lakatos (2003, p. 107 e 108) “pode averiguar a analogia entre ou analisar os elementos de uma estrutura. Logo, interpretando as ideias das autoras, utilizamos esse método com objetivo de verificar similitudes e diferenças entre as características das sistemáticas avaliativas. Quanto ao esclarecimento dos elementos, o método comparativo concerne, até determinado mote, “apontar vínculos causais, entre os fatores presentes e ausentes (MARCONI E LAKATOS, 2003, p. 108)”.

Resultados

Na sequência, apresentaremos os resultados obtidos ante os objetivos anteriormente estabelecidos e a categorização definida como critério de coleta para dados.

• Matriz de referência

Identificamos que a definição ou a construção da matriz fica a cargo de entes externos àqueles a serem avaliados.

No que concernem às disciplinas, percebemos que as sistemáticas possuem matemática e língua portuguesa em sua estrutura, com exceção do SPAECE-Alfa, que possui apenas língua portuguesa. Quanto aos eixos abordados nessas disciplinas, verificamos total semelhança de uma avaliação para outra.

Na comparação das habilidades pontuadas em cada matriz, apenas a Provinha Paic e o SPAECE-Alfa possuem o mes-



mo quantitativo, podendo ser percebido a discrepância em relação a Provinha Brasil que aponta apenas dez para língua portuguesa.

• **Elaboração do instrumento avaliativo**

Podemos observar que a elaboração de todas as sistêmicas avaliativas ora apresentadas é de responsabilidade de órgãos externos ao contexto avaliado, oriundos do Governo Federal e Estadual.

Esses órgãos são responsáveis por conduzir todo o processo de criação das avaliações, desde a elaboração das matrizes de referência à construção dos itens que comporão os testes avaliativos. Quanto à teoria utilizada para elaboração, percebe-se a predominância da Teoria de Reposta ao Item – TRI³.

Ainda, dependendo da avaliação, são encontrados itens discursivos e de múltipla escolha. A quantidade total de itens em cada prova varia de acordo com a instância (Federal, Estadual), a área do conhecimento (Língua Portuguesa, Matemática), e o ano avaliado (1º, 2º e 3º ano).

• **Aplicação do instrumento avaliativo**

Em sua maioria, por se caracterizarem como avaliações externas, assim como na elaboração, a aplicação dessas provas são realizadas por órgãos externos ao contexto avaliado.

São equipes contratadas pelas instâncias administrativas de cada avaliação, com ressalva para a Provinha Brasil, que é aplicada, a critério do sistema municipal de ensino, pelo próprio professor da turma.

³ A TRI é uma teoria baseada em cálculos estatísticos utilizada na maioria das avaliações em larga escala existentes no Brasil, desde a construção do item que compõe o instrumento avaliativo até o modo de divulgação dos resultados.

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



A aplicação da maioria das avaliações ocorre no quarto bimestre do ano letivo, o que não abre margem para a conclusão e a publicação dos resultados ainda no período letivo vigente. Em alguns casos, a visualização dos resultados é ainda mais conflitante, uma vez que só são recebidos pelos interessados, instituição de ensino, gestores, professores e alunos, no decorrer do ano seguinte, tempo em que os educandos já estão em séries mais avançadas, não sendo possíveis intervenções mais efetivas no processo de ensino-aprendizagem. É o caso do SPAECE-Alfa, que lançam seus resultados entre o final do primeiro e início do segundo semestre do ano seguinte de realização da prova e, como caso ainda mais extremo, a ANA que tem divulgado apenas meados do segundo semestre do ano seguinte.

No caso da Provinha Brasil, essa visualização dependerá exclusivamente da Secretaria Municipal de Educação, visto que toda a organização após o recebimento dos cadernos de prova fica a critério desta.

Na Provinha PAIC, a organização é semelhante à Provinha Brasil, porém, é disponibilizado pela instituição elaboradora, no caso, a Secretaria de Educação do Estado do Ceará, uma plataforma para sistematização dos resultados com data para início e finalização dos trabalhos.

Quanto à correção, o que nos chamou maior atenção foi a Provinha Brasil que, mesmo tendo características de instrumento externo, possui como corretor da turma avaliada o próprio professor.

*** Divulgação dos resultados**

A divulgação dos resultados de cada sistemática é feita de forma variada. Algumas se fundamentam na Teoria de Resposta ao Item, disponibilizando em escalas de proficiências, cons-



truídas com base na alocação dos alunos em diferentes níveis de conhecimentos, os quais devem ser adquiridos no decorrer do ciclo de alfabetização. Outras utilizam a Teoria Clássica dos Testes, baseando-se apenas na média do somatório de acertos e notas de cada sujeito.

Dependendo da abrangência e da instância administrativa, a publicação desses resultados é feita por sistemas de ensino, seja ele federal, estadual ou municipal, por unidade escolar, por turma e por aluno em sites oficiais ou plataformas específicas para tais fins. O acesso, em alguns casos, é disponibilizado apenas para os sistemas de ensino ou responsáveis diretos pela instituição educativa, não existindo publicação. Em outros casos, é disponibilizado para toda a sociedade, seja como forma de retorno das ações desenvolvidas por meio de políticas públicas, seja para realização de pesquisa por meio da comunidade científica, para premiações específicas, ou simplesmente para consultas.

Nos casos em que não há publicação, a tabulação dos dados da avaliação, bem como a visualização dos resultados, são realizadas em plataformas sistematizadas com acesso restrito.

• O que é feito a partir dos resultados

A tabela a seguir faz referência à efetivação das propostas avaliativas para com o retorno à sociedade ante as ações de melhoria da qualidade educacional.

Tabela 1: Panorama dos objetivos do uso dos resultados das avaliações da alfabetização.

	O que é feito por meio dos resultados?
Avaliação Nacional da Alfabetização – ANA	Promoção e reestruturação de políticas públicas para alfabetização.

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
 NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
 RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



Provinha Brasil	Ações de planejamento e replanejamento da prática de ensino por parte do professor.
Sistema Permanente de Avaliação da Educação do Ceará – SPAECE-Alfa	Promoção e reestruturação de políticas públicas para alfabetização. Premiação de escolas com melhores resultados. Apoio às escolas com piores resultados.
Provinha Programa de Alfabetização na Idade Certa – PAIC	Repasse do ICMS para os municípios. Ações de planejamento e replanejamento da prática de ensino por parte do professor.

Fonte: Da pesquisa.

Mesmo que sejam apontadas ações de reestruturação e criação de políticas para a melhoria da educação, isso, de modo geral, é genérico e inperceptível de forma concreta.

Considerações finais

O acompanhamento e a visualização sistemática do desenvolvimento da alfabetização e do letramento durante os três primeiros anos do Ensino Fundamental é, sem dúvidas, imprescindível à prática pedagógica do professor, que possui como objetivo final a efetivação da aprendizagem do educando.

Diante do estudo realizado, podemos perceber que, no Brasil, esse acompanhamento segue uma trajetória de fortalecimento por meio da inclusão de sistemáticas avaliativas em larga escala no meio educacional.

Se por um lado evidencia-se que a inclusão desse tipo de avaliação se tornou necessário para visualizar a real situação de como se encontra o nível de aprendizado dos alunos, sem a influência de agentes internos ao processo educativo, por outro, de acordo com o estudo ora exposto, percebemos que a lógica



como isso vem ocorrendo perpassa essa necessidade, deixando de ser um instrumento de auxílio ao professor, para ser um mero instrumento de controle e regulação (CATANI, OLIVEIRA E DOURADO, 2002 Apud LIBÂNEO, 2012), o que reduz os momentos destinados aos reais exercícios de diagnósticos de aprendizagem, corroborando, portanto, para a ineficiência das reflexões das práticas pedagógicas dos professores.

Nessa pesquisa, de acordo com a descrição das avaliações e os resultados obtidos e na comparação das mesmas, podemos identificar a existência de variados e distintos instrumentos e momentos avaliativos no ciclo de alfabetização, todavia, em alguns casos, sem delineamento claro e concreto dos objetivos que se pretendem atingir, bem como das ações desencadeadas por meio da visualização dos resultados adquiridos no decorrer e ao final desse processo. Isso pode ser observado já na organização estrutural dessas avaliações.

A existência de aplicações de instrumentos avaliativos no ciclo de alfabetização nos torna evidente que essas avaliações deveriam possuir como objetivo principal de suas propostas o diálogo entre si, de modo a proporcionar, tanto aos sistemas educacionais como aos gestores professores e alunos, o acompanhamento sistemático do desenvolvimento escolar dos sujeitos submetidos aos testes, o que contribui para a produção de diagnósticos de aprendizagem que não seja tardio e para a reflexão efetiva das práticas pedagógicas do professorado.

Outrossim, o grande quantitativo de instrumentos para avaliar o mesmo processo, porém, sem conexão evidente entre si, colabora para o aumento da sobrecarga em todos os setores responsáveis pela execução dos trabalhos oriundos dessas avaliações, afetando, notadamente, professores e alunos, de modo a comprometer diretamente a qualidade da ação educativa.

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



Além de todas essas percepções, como proposição acerca desses instrumentos, podemos aferir que a unificação destes, já que suas execuções permeiam iguais ambientes, pode gerar redução de gastos de recursos públicos financeiros destinados à implementação dessas avaliações.

Visto a fragilidade observada nas estruturas das avaliações aqui discutidas, torna-se necessário o aprofundamento de pesquisas como essas, que venham a relacionar os objetivos elencados por essas sistemáticas, com a consecução do uso de seus resultados para o acompanhamento pedagógico das ações docentes e a real melhoria do ensino e da aprendizagem dos alunos do ciclo de alfabetização.

Referências

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

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei número 9394, 20 de dezembro de 1996.

_____. Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 2007. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6094.htm>. Acesso em dezembro de 2017.

_____. **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. Disponível em: https://www.fnede.gov.br/fndelegis/action/UrlPublicasAction.php?acao=getAtoPublico&sgl_tipo=POR&num_ato=00000867&seq_ato=000&vlr_ano=2012&sgl_orgao=MEC>. Acesso em 2017.

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.

CRESWELL, John. W. **Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2007.

GATTI, B. A. O Rendimento escolar em distintos setores da sociedade. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, n.7, p.95-112, jan./jun. 1993.

LIBÂNEO, J. C. **Educação escolar: políticas, estruturas e organização**. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

MARCONI. M. A., LAKATOS. E. M. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo : Atlas 2003.

PERRENOUD, Phillipe. **Avaliação: da excelência à regularização das aprendizagens, entre duas lógicas**. Porto Alegre, Artmed, 1998.

OLIVEIRA, M. M. **Como fazer pesquisa qualitativa**. Petrópolis: Vozes, 2007.

RUDIO, F. V. **Introdução ao projeto de pesquisa científica**. 42. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

TERRIEN, J. **Algumas lições da avaliação do programa EDURURAL/NE – 1981-1985**. Disponível em: < <http://jacquestherrien.com.br/wp-content/uploads/2014/05/Li%C3%A7%C3%B5es-da-Avalia%C3%A7%C3%A3o-do-EDURURAL-NE-1981-85.pdf> >. Acesso em 2017.

VIANNA, Heraldo Marelím. **Avaliação educacional: teoria, planejamento e modelos**. São Paulo: Ibrasa, 2000.

VIANNA, Heraldo Marelím. **Fundamentos de um programa de avaliação educacional**. Brasília: Liber Livro Editora, 2005.

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



A AVALIAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL SEGUNDO A PERSPECTIVA DA APRENDIZAGEM COOPERATIVA

Amanda de Sousa Alves Rodrigues

Graduanda do Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Ceará e bolsista do Programa de Educação Tutorial (SESu/MEC).

Maria Luisa Ribeiro Torres dos Santos

Graduanda do Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Ceará (UFC) e bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC – UFC).

Maria Isabel Filgueiras Lima Ciasca

Possui graduação em Pedagogia pela Universidade Federal do Ceará (1988) com habilitação em administração escolar, mestrado em Educação, Arte e História da Cultura pela Universidade Presbiteriana Mackenzie (1997) e doutorado em Educação pela Universidade Federal do Ceará (2003). Atualmente é professora associada da Universidade Federal do Ceará. E-mail: isabelfil@uol.com.br

RESUMO

Este artigo, intitulado “A avaliação na Educação Infantil segundo a perspectiva da Aprendizagem Cooperativa” tem o objetivo de levantar alguns apontamentos sobre a compreensão do que seria a avaliação na Educação Infantil atualmente e de como a Aprendizagem Cooperativa pode trazer resultados significativos que contribuam para o enriquecimento dessa etapa importante do desenvolvimento integral da criança. Portanto, os resultados foram obtidos por meio de referenciais teóricos e leituras embasadas pelos estudos de alguns autores até o sexto período do curso de Pedagogia. A avaliação serve como auxílio ao educador, para favorecer o diagnóstico referente ao desempenho da criança, mas veremos como pode ser muito benéfica para o alcance da autonomia e do protagonismo pela própria criança.

Palavras Chave: Avaliação; Educação Infantil; Aprendizagem cooperativa.

ABSTRACT

This article, titled “Evaluation in Early Childhood from a Cooperative Learning perspective” aims to raise some points about understanding what would be the evaluation in Infant Education today and how Cooperative Learning can bring significant results that contribute to



the Enrichment of this important stage of the integral development of the child. Therefore, the results were obtained through theoretical references and readings based on the studies of some authors up to the sixth period of the Pedagogy course. The evaluation serves as an aid to the educator, to favor the diagnosis regarding the performance of the child, but we will see how it can be very beneficial for the reach of the autonomy and the protagonist by the child itself.

Keywords: Evaluation; Child education; Cooperative learning.

Introdução

A Educação Infantil tem como objetivo principal o desenvolvimento por completo da criança, devendo respeitar a singularidade e a individualidade de cada uma delas, para que estas se desenvolvam integralmente. A avaliação deve ser vista como meio de conquista desse objetivo por ser parte fundamental do acompanhamento desse processo.

No Art. 4º da Resolução CNE/CEB número 5, de 17 de dezembro de 2009, consta que:

A criança, centro do planejamento curricular, é sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura.

Com base nisso, entendemos que a Educação Infantil não deve assumir finalidades seletivas ou classificatórias, mas deve, sim, estar de acordo com seu maior objetivo, de proporcionar as relações, interações, vivências e a liberdade adequada ao desenvolvimento das crianças.

Contudo, os sistemas de ensino estão imersos em um mar de avaliações em todos os níveis, que, na maior parte das

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



vezes, está diretamente relacionado a classificações e a competição. Com isso, o debate sobre o tipo de avaliação adequada a essa etapa do ensino é instaurado. A respeito do assunto, o seguinte comentário:

A educação infantil ficou, até pouco tempo, preservada das avaliações gerais. Mas isso não é visto pelos interessados no processo avaliativo em curso, em quase todo o mundo, como privilégio ou uma isenção que a beneficie. Delineia-se um embate teórico e prático entre especialistas em educação infantil, gestores de sistemas de ensino, professores e pais de família sobre o tipo ou o caráter da avaliação na educação infantil, os instrumentos adequados para operá-la e o uso que se fará dos dados colhidos. Educadores resistem à aplicação de testes estandardizados de forma generalizada para todas as crianças, com o objetivo de marcaram estágio ou nível de desenvolvimento e/ou alcance de objetivos pré-definidos para respectivas idades. (CARDONA, GUIMARÃES, OLIVEIRA, 2014, p.339)

No que diz respeito ao tipo de avaliação adequada a essa etapa do ensino básico, o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (BRASIL, 1998), indica que a avaliação deve ser entendida como um meio de assessorar os professores, de modo que possam afinar a teoria com a prática e contribuir de maneira adequada à necessidade de aprendizagem da criança. É por intermédio da avaliação que o professor possuirá o conhecimento relevante para planejar tal prática, além de ajustá-la às demandas encontradas.

De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação sobre a Educação Infantil, a “avaliação deve ser realizada mediante acompanhamento e registro do seu desenvolvimento, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental” (BRASIL,1996).



Além disso, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Resolução CNE/CEB número 05/2009) apontam que as creches e pré-escolas devem planejar formas de avaliação que proporcionem o acompanhamento tanto do trabalho dos professores quanto do desenvolvimento da criança.

Os meios mais comuns de observação se dão levando em conta o contexto das crianças, suas individualidades, suas histórias de vida, seus conhecimentos prévios de mundo, bem como questões culturais e sociais. Os registros geralmente são feitos através da escrita, de fotografias, vídeos, trabalhos manuais das próprias crianças, gravações, portfólios e de muitas outras formas. Os professores costumam anotar suas observações para posterior planejamento com base nas conclusões em que chegam sobre as crianças, de modo que possam aperfeiçoar suas práticas e contribuir com o maior desenvolvimento das mesmas. A avaliação deve ocorrer permanentemente e nunca como ato formal de teste, comprovação, atribuição de notas e atitudes que sinalizem punição.

Portanto, o pensar em avaliação na educação infantil não pode, de forma alguma, estar dissociado do pensar em aprendizado e do pensar a criança como sujeito concreto e possuidor de direitos. Por esta razão é que este trabalho visa compreender o que é entendido por avaliação e como podemos pôr em prática essa importante etapa do desenvolvimento infantil no ensino básico sob a perspectiva da aprendizagem cooperativa.

Aprendizagem cooperativa e seus preceitos

Na busca por tentar compreender como a aprendizagem cooperativa pode ser útil à avaliação na educação infantil, faz-se necessário, primeiramente, entender quais são seus pre-

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



ceitos fundamentais. Segundo Freitas e Freitas (2003, apud FUSCO, 2007, p.59), “Aprendizagem Cooperativa (AC) é um modelo de aprendizagem que surge para dar respostas às exigências da globalização e da constante transformação social, na qual o conhecimento evolui rapidamente”. Fusco (2007, p. 59) continua:

É, pois, fundamental, sair de um modelo educacional baseado na transmissão de conteúdo para outro paradigma, centrado na estimulação de capacidades, tais como a criatividade, o dinamismo, a consciência crítica, a expressão pessoal, que dão capacidade a cada um de nós, não só de acompanhar a evolução do conhecimento científico, mas de influenciar na construção do próprio conhecimento.

A aprendizagem cooperativa é fundamentada no preceito de desenvolver relações de solidariedade, colaboração e troca entre os alunos, de modo que eles percebam que possuem capacidade de aperfeiçoarem seus conhecimentos mutuamente, ajudando uns aos outros a desenvolverem seus potenciais. De acordo com Leitão (2006, p. 8, apud FUSCO, 2007, p. 60), “a aprendizagem cooperativa é uma estratégia centrada no aluno, e no trabalho colaborativo” em que a diferença existente entre eles é tida como um valor, “recorrendo a uma diversidade de atividades, formas e contextos em que aprendem, de forma ativa, solidária, crítica e reflexiva, a construir sua compreensão do mundo que os rodeia” (FUSCO, 2007, p. 60).

Bessa e Fontaine (2002, apud FUSCO, 2007, p. 60) mencionam que a aprendizagem cooperativa é uma estratégia que visa promover as aprendizagens e as realizações escolares, melhorando os resultados independentemente das características individuais dos alunos, dos fatores ambientais, da localização das escolas ou do nível de ensino. Nisso, a aprendizagem co-



operativa difere dos métodos avaliativos vigentes nos documentos existentes no meio educacional, que precisam levar em consideração todas essas características para poder avaliar a aprendizagem das crianças. Na proposta da aprendizagem cooperativa há crescimento para qualquer criança, em qualquer lugar e sob qualquer circunstância.

Ao longo da história, os dois irmãos David Johnson e Roger Johnson, há cerca de 40 anos, estudaram e procuraram aplicar a metodologia da aprendizagem cooperativa em sala de aula (JOHNSON; JOHNSON; SMITH, 1998, apud VIEIRA, 2015, p. 15). Uma metodologia que mostra que existem desempenhos efetivos, participativos, agradáveis e eficazes no ofício de ensinar. Ainda sobre o surgimento dessa metodologia de aprendizagem, que vem ganhando cada vez mais espaço ao longo das últimas décadas, Vieira (2015, p. 15-16) conta-nos que:

Outra referência histórica concernente ao uso de sistemas cooperativos de aprendizagem pode ser atribuída a Joseph Lancaster (Dictionary of Canadian Biography), um educador inglês (1778-1838) que, como cristão Quaker⁷, usava a Palavra de Deus como base para seus ensinamentos. Fundou uma escola primária, gratuita para os que não podiam pagar. Sem condições de sustentar um assistente, designou os estudantes mais antigos como monitores para os mais jovens em turmas pequenas. Esses monitores tinham também um líder. Tal experiência não era novidade, mas ele desenvolveu um elaborado sistema de ensino mútuo em que os alunos eram castigados por seus erros ou recompensados por seus acertos. Sua metodologia foi aplicada em várias ilhas conquistadas pelos ingleses nesse período, principalmente nas classes mais pobres da sociedade. Em 1806, ele abriu uma escola em Nova Iorque, Estados Unidos, usando sua metodologia, o que gerou uma acentuada ênfase na Aprendizagem Cooperativa nesse período.

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



O grande diferencial da proposta dos irmãos Johnson e Johnson (1999, apud VIEIRA, 2015, p. 9) é a presença de cinco pilares: interdependência positiva, responsabilidade individual, habilidades sociais, interações promotoras e processamento de grupo. São esses pilares que contribuem para criar ações e interações que possibilitarão a distinção das atividades cooperativas das atividades tradicionais de grupo. São esses pilares que irão contribuir para desenvolver a autonomia e o protagonismo desde a mais tenra infância, se assim for possibilitado.

Vale ressaltar que a estratégia do uso adequado da aprendizagem cooperativa não surge como uma proposta de abolir todos os outros métodos de ensino-aprendizagem já existentes, mas surge como uma opção a mais, como outro instrumento a ser usado para somar forças em busca de alcançar o objetivo comum, o desenvolvimento integral da criança, é o que esclarecem Gisbert e Monereo:

Gostaria de esclarecer que falamos da Aprendizagem Cooperativa, ou do uso instrutivo das interações entre alunos, como um recurso a mais – de maneira alguma o único – de gestão de sala de aula. Não se trata de substituir o trabalho individual ou o competitivo pelas estruturas de colaboração. Esse aspecto não é sugerido nem pelos mais ferrenhos defensores da aprendizagem cooperativa; como eles mesmos observaram (Johnson e Johnson, 1991), pretende-se introduzir a cooperação em nossas salas de aula para que alunos e professores saibam quando utilizar cada uma das três estruturas de trabalho. (2005, p. 10)

Em se tratando diretamente da implicância da estratégia de aprendizagem cooperativa na educação infantil, é relevante falar do pensamento de Piaget sobre aprendizagem entre pares, visto que suas ideias são altamente pertinentes ao contexto:



A maior parte das pesquisas sobre aprendizagem entre pares pode ser incluída no âmbito piagetiano. Para Piaget, a interação com os demais – especialmente da criança pequena com outras crianças de sua idade – é fundamental para o desenvolvimento. A interação entre iguais provoca o confronto entre pontos de vista moderadamente divergentes, o que se traduz no conflito social (melhora da comunicação, consciência, pontos de vista alheios) e cognitivo (reexame das próprias ideias, sua modificação, feedback com os outros). Esse conflito, fundamental na teoria genética, pressupõe um desequilíbrio que o sujeito deve superar alcançando, através do conhecido processo de equilíbrio, esquemas cognitivos mais estruturados e, portanto, obtendo aprendizagem (Piaget, 1978). Se para Piaget a interação entre iguais era um meio para o desequilíbrio, os estudos realizados por Doise, Mugny e Perret-Clermont, com um viés mais sociocognitivo, afirmam que a interação entre iguais é uma condição necessária para o desenvolvimento, conferindo ao fator social um papel primordial no conflito cognitivo (Mugny e Doise, 1983). A teoria sociocultural, derivada das ideias de Vygotsky, reforçou o conceito da interação social como mecanismo para o desenvolvimento. Em outros termos: A aprendizagem desperta uma série de processos evolutivos internos que só operam quando a criança interage com as pessoas que a rodeiam e cooperam com alguém parecido com ela (Vygotsky, 1988, p.108-109). (GISBERT;MONEREO, 2005, p. 12)

Conforme afirmava Piaget, a interação da criança pequena com as demais crianças de sua idade terá significado importante em seu desenvolvimento. Nessa interação proposta por ele, é que se evidenciará justamente o aparecimento dos cinco pilares da aprendizagem cooperativa, que só podem se manifestar em meio a interação social: a interdependência positiva, ou seja, o componente que obriga os membros do grupo a trabalhar juntos, ativamente, é o núcleo central da aprendizagem

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



cooperativa. Responsabilidade individual, elemento que torna a contribuição de cada criança necessária para o bom desempenho do grupo. Competências cognitivas sociais, as competências necessárias para realizar eficazmente uma tarefa em grupo. E o *feedback* sobre a atividade, que obriga os membros do grupo a avaliar o seu grau de eficácia e a fixar-se nos objetivos a atingir, a fim de melhorar o seu funcionamento em grupo em próximas atividades.

Avaliação na educação infantil segundo a perspectiva da aprendizagem cooperativa

A proposta da avaliação na educação infantil segundo a perspectiva da aprendizagem cooperativa visa proporcionar à criança pequena diversas possibilidades de perceber a si própria e ao outro, de modo que, em meio as interações ela aprenda a decidir, fazer escolhas e ponderar entre opções, de forma que ela aprenda a se auto avaliar:

Para que o processo de aprendizagem melhore de forma sustentada, as crianças devem avaliar se suas ações são positivas ou negativas e tomar decisões sobre as condutas a manter ou a modificar em ocasiões futuras. Devem também fixar os objetivos para melhorar as suas competências e desta maneira terão mais consciência do seu comportamento e das repercussões deste sobre as outras crianças. (LOPES; SILVA, 2009, p. 21)

Trabalhando em grupo de modo colaborativo e interdependente, a criança vai aprendendo sobre a importância e responsabilidade de seu papel social. É nessa interação que ela desenvolve habilidades e se avalia constantemente. A avaliação é intrínseca ao aprendizado que acontece em grupo. São constantes as descobertas e as avaliações durante todo o processo,



o que resulta em cada vez maior desenvolvimento integral das capacidades, das relações sociais e do senso de importância e função dentro do grupo. A aprendizagem cooperativa não é somente um mero trabalho em equipe:

A aprendizagem cooperativa é mais do que um simples trabalho de grupo. Quando as crianças trabalham em grupo de maneira tradicional é possível que interajam, enquanto que em grupo cooperativo as atividades propostas são concebidas de modo que a participação de cada um seja necessária para realizar a tarefa pedida (Abramo et al., 1996, apud LOPES; SILVA, 2009, p. 6)

Essa metodologia se mostra eficaz porque “A aprendizagem cooperativa favorece o tipo de interações que permite aumentar o desenvolvimento e ascender a níveis mais elevados de funcionamento cognitivo” (Forman, 1989; Krasnor e Rubin, 1983, apud LOPES; SILVA, 2009, p. 12).

A avaliação acontece durante essas interações e, de acordo com Lopes e Silva (2009, p. 21), a “avaliação do grupo: facilita a aprendizagem das competências sociais; assegura que os membros recebam *feedback* pela sua participação e lembra às crianças que têm de praticar de forma consistente as competências sociais ou de cooperação”.

Não é raro que os adultos subestimem o potencial das crianças na educação infantil, de modo a acharem que são incapazes de exercer tal autoavaliação, contudo, enganam-se. Lopes e Silva afirmam:

Frequentemente, de forma semelhante ao que respeita às competências sociais, os adultos têm poucas expectativas em relação às crianças deste grupo etário e fazem-lhes perguntas que apenas apelam à sua memória e compreensão. Estas competências são importantes, mas as crianças têm também necessidade de enfrentar desafios em que tenham de treinar as competências de

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



análise, de síntese e de avaliação (Bloom,1956, apud LOPES; SILVA, 2009, p. 22).

É muito importante para o desenvolvimento global das crianças que estas sejam postas diante de desafios que as levem a progredir socialmente, afetivamente e cognitivamente. Além disso, “as crianças habitua-m-se à autoavaliação e assumem a responsabilidade de adquirir as competências necessárias à co- operação” (LOPES; SILVA, 2009, p. 22).

Quanto ao modo que se dará estas análises individuais que as crianças farão, cabe aos professores não “julgar nem aconselhar dado que este período é uma ocasião importante para que as crianças tomem consciência das suas aprendizagens e desempenhem um papel activo na investigação dos meios para melhorarem as suas competências.” (LOPES; SILVA, 2009, p. 22).

Lembrando sempre que as crianças são sujeitos de direitos, pessoas concretas com potencial que não deve ser subestimado e que, portanto, precisam receber toda contribuição para desenvolverem-se integralmente, como é o objetivo da educação infantil.

Conclusão

Este trabalho teve o objetivo de levantar alguns apontamentos sobre a compreensão do que seria a avaliação na Educação Infantil atualmente e de como a Aprendizagem Cooperativa pode trazer resultados significativos que contribuam para o enriquecimento dessa etapa importante do desenvolvimento integral da criança.

A avaliação na Educação Infantil dispõe de várias modalidades e instrumentos capazes orientar o professor nesta eta-



pa, e serve como auxílio para favorecer o diagnóstico referente ao desempenho da criança. A aprendizagem cooperativa surge como mais uma opção promissora para o desenvolvimento infantil, e nos leva a concluir que esse processo de avaliação pode ser muito benéfico para o alcance da autonomia e do protagonismo pela própria criança.

Os resultados foram obtidos por meio de referenciais teóricos e leituras embasadas pelos estudos de alguns autores até o sexto período do curso de Pedagogia.

Foi possível entender que quanto mais a aprendizagem estiver integrada ao cooperativismo, mais efetivo e notório será o crescimento global das crianças. É importante integrar a avaliação a todo o processo de ensino-aprendizagem de modo autoavaliativo e desafiador para as crianças.

Para finalizar é possível concluir que avaliar não é um ato isolado e muito menos parado, e sim algo que está em constante mudança e que tem total ligação com a criança e suas potencialidades que estão sendo desenvolvidas e percebidas a cada dia por ela própria.

Referências

_____. Conselho Nacional de Educação (2009). **Resolução CNE/CEB nº 5, de 17 de dezembro de 2009**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?catid=323:orgaos-vinculados&id=13684:resolucoes-ceb-009&option=com_content&view=article>. Acesso em: 03 ago. 2017.

_____, (1996). **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996. Brasília.

BRASIL. **Referencial Curricular Nacional Para a Educação Infantil, Vol.2**. Brasília, 1998.

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



CARDONA, Maria João; GUIMARÃES, Célia Maria; OLIVEIRA, Daniele Ramos de (Orgs.). **Fundamentos e práticas da avaliação na educação infantil**. Porto Alegre: Mediação, 2014. p. 360.

FUSCO, Janaina Fernanda Gasparoto. **Aprendizagem cooperativa: práticas inclusivas da Educação Infantil ao Ensino Fundamental**. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual Paulista. Faculdade de Ciências, Bauru, 2017. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/11449/150585>>. Acesso em: 03 ago. 2017.

GISBERT, David Duran; MONEREO, Carles. **Tramas: procedimentos para aprendizagem cooperativa**. Porto Alegre: Artmed, 2005. p. 172.

LOPES, José; SILVA, Helena Santos. **Métodos de aprendizagem cooperativa para o jardim-de-infância**. Areal Editora, 2009. p. 208.

VIEIRA, Hermany Rosa. **Avaliação do processo de ensino e aprendizagem entre articuladores de células do Programa de Aprendizagem Cooperativa em Células Estudantis da Universidade Federal do Ceará**. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Ceará. Faculdade de Educação, Fortaleza, 2015. Disponível em: <<http://www.repositorio.ufc.br/handle/riufc/12566> >. Acesso em: 03 ago. 2017.



O DESENVOLVIMENTO DE PRÁTICAS DE AVALIAÇÃO FORMATIVA COM CRIANÇAS EM PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO

Clarice Carolina Ortiz de Camargo

CAp ESEBA/UFU

Agência Financiadora: Programa Bolsas de Graduação Prograd/UFU

RESUMO

O presente texto visa apresentar um projeto em andamento intitulado “O desenvolvimento de práticas de avaliação formativa com crianças em processo de alfabetização”, desenvolvido por meio do Programa Bolsas de Graduação UFU/PROGRAD, Subprograma Educação Básica e Profissional, com dezenove crianças do 1º ano do Ensino Fundamental 1, dois estudantes bolsistas da Graduação, dois Estagiários da Graduação e uma professora regente do Colégio de Aplicação CAp Eseba/UFU, no ano de 2017. O Projeto conta com sua terceira edição e tem como objetivo fundamentar as práticas avaliativas na Alfabetização Inicial na perspectiva da avaliação formativa, visando à promoção da aprendizagem e do sucesso escolar dos alunos/as; propiciar aos/as estudantes de graduação espaços de reflexão sobre o trabalho pedagógico; abordar a questão da avaliação educacional a partir de um enfoque crítico, permitindo a compreensão das relações entre a escola e a sociedade, bem como o papel que a avaliação desempenha neste contexto e contribuir com a práxis educativa junto à formação acadêmica do(a) aluno(a) bolsista. Os resultados parciais indicam que o Projeto tem contribuído para a produção teórico-prática de métodos de avaliação que evidenciam a participação, a autonomia, a autoria, o processo, a construção e a colaboração de todos os envolvidos nos processos educativos, com ênfase em uma prática avaliativa dialógica, problematizadora e mais humana.

Palavras-chave: Avaliação Formativa; Formação continuada; Alfabetização.

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



ABSTRACT

This text aims to present a project of continuing education entitled “Experiences in continuing education III: educational evaluation encounters and disencounters” developed by UFU / Community Integration Extension Program – PEIC / PROEX, which in 2014 had its third edition. This project aimed to contribute to the continuing education of teachers about the fundamentals and practice of educational assessment, through reflections, discussions and theoretical studies of educational evaluation. The discussions on the technical and political dimensions evaluation of intensified from the growing theoretical discussion about the influence of the evaluation in the construction process of school failure and Law No. 9394 of December 20, 1996, which highlights the assessment requirement within the institutional learning proposing a qualitative assessment of service learning. Think of an assessment that opposes this exclusionary model and contribute to meaningful learning implies reflect with professionals working in the basic education of the public school system in Uberlândia which consists evaluation, what is their role in the school context, what are the evaluation classical instruments, what is the culture of evaluation, what is the role of the External Evaluation, Systemic and Institutional. We therefore believe that disseminating this view is a possibility to mobilize the necessary changes in the organization of the pedagogical work, especially with respect to evaluation practices.

Key-words: Teacher Training; Continuing education; Educational Evaluation.

Introdução, justificativa e referencial teórico

“O ideal é que, cedo ou tarde, se invente uma forma pela qual os educandos possam participar da avaliação. É que o trabalho do professor é o trabalho do professor com os alunos e não do professor consigo mesmo.” (FREIRE, 1996, p.71).

A concepção de avaliação tradicional e classificatória tem sido predominante no contexto histórico da avaliação educacional e no cenário brasileiro, sendo um dos fatores responsá-



veis pelo fracasso, evasão, reprovação e não aprendizagem de crianças e adolescentes, por isso as avaliações têm refletido um divisor de águas nos aspectos que definem a trajetória escolar da vida de muitas crianças e jovens.

Diante desse desafio, a avaliação educacional tem um importante papel, pois ao mesmo tempo em que ela pode exercer uma função emancipatória, transformadora e democrática, em seu outro extremo a avaliação pode exercer uma função completamente diferente: autoritária, excludente e perversa.

Romper com uma concepção classificatória de avaliação, tão arraigada na educação, é um desafio diário para àqueles que atuam em escolas e anseiam por alternativas avaliativas, pois, sob outra lógica, a avaliação, se compreendida como processual, sistemática, contínua, (BRASIL, 1996) pode representar a melhoria da ação educativa e conseqüentemente, a aprendizagem dos alunos.

Além disso, de um modo geral, as orientações da LDB caminham no sentido de as avaliações não serem classificatórias e excludentes, nem terem como característica o momento terminal do processo educativo, mas como ação contínua, em que ensino e aprendizagem são avaliados e redirecionados.

Corroboram esta perspectiva diversos documentos públicos (BRASIL, 1997; 2008, 2009), que também apontam para uma concepção de avaliação que compreende que “todas as pessoas são capazes de aprender e de que as ações educativas, as estratégias de ensino, os conteúdos das disciplinas devem ser planejados a partir dessas infinitas possibilidades de aprender dos estudantes” (FERNANDES e FREITAS, 2007, p. 20).

É nesse quadro que percebemos brechas para que a avaliação formativa se constitua e se fortaleça por meio de políticas que garantam sua efetivação no interior das escolas.

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



Os conceitos de avaliação formativa e somativa foram elaboradas por Scriven, em 1967 (VILLAS BOAS, 2011; FERNANDES, 2005), e contribuíram para diferenciá-las e, conseqüentemente, para promover uma mudança paradigmática referente ao sentido da avaliação educacional: avaliar para classificar *versus* avaliar para promover aprendizagem.

No entanto, há uma grande variedade de designações utilizadas no campo da avaliação para abordar e identificar práticas avaliativas que tenham a finalidade de melhorar os processos de ensino-aprendizagem, tendo como característica a orientação, a regulação, a integração e a contextualização, como, por exemplo, a avaliação: da aprendizagem (HOFFMANN, 2001, LUCKESI, 2011); ou para a aprendizagem (FERNANDES, 2006a; VILLAS BOAS, 2009; LOPES e SILVA, 2012); diagnóstica (LUCKESI, 2011); dentre outras.

Villas Boas (2009, p.39) aponta que no “Brasil, o que se denomina de avaliação mediadora, emancipatória, dialógica, fundamentada, cidadã pode ser entendido como avaliação formativa”, pois trazem as concepções semelhantes.

Nesse caso, recorreremos às contribuições da avaliação formativa enquanto campo teórico abordado pelos autores Hadji (2001), Villas Boas (2009, 2010, 2011), Luckesi (2011) e Fernandes (2005, 2006a, 2006b).

[...]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).

O objetivo da avaliação formativa é promover aos alunos uma aprendizagem com compreensão dos processos vivencia-



dos, assim como possibilitar aos professores análise, reflexão e intervenção aprofundada do seu trabalho e dos processos de aprendizagem dos alunos, com vistas a transformar a prática docente, ou seja, “todas as atividades desenvolvidas pelos professores e seus alunos, com o intuito de fornecer informações a serem utilizadas como *feedback* para reorganizar o trabalho pedagógico” (BLACK e WILLIAN, 1998, p. 7 apud VILLAS BOAS, 2009).

Nessa perspectiva, a avaliação é indissociada do trabalho pedagógico, por isso demanda dos sujeitos envolvidos no processo ensino-aprendizagem um constante movimento de reflexão-ação-reflexão ocorrida necessariamente antes, durante e depois do processo educativo.

A Avaliação Formativa busca fundamentar a sua teoria do conhecimento no modo de ser da relação entre sujeito e objeto de conhecimento, entendendo que a ação transformadora não se faz sozinha, mas a partir de uma relação que se estabelece consigo mesmo e com os outros. Implica um processo permanente de reflexão, de ação contínua, processual e permanente em que ensino e aprendizagem são avaliados e redirecionados.

Caracteriza-se como processual, colaborativa, flexível, pois ultrapassa os limites da sala de aula, contribuindo para que o educador se volte tanto para os processos individuais de seus alunos, como para o grupo e para a sua prática. Em outras palavras, os parceiros educativos e o professor se preocupam com a aprendizagem dos alunos, pelo modo como cada aluno aprende e pelo modo como ele ensina.

Assim sendo, seu caráter é formativo, visto que se configura como um processo no qual as intenções e objetivos são retomados; por isso, os resultados são analisados, refletidos, compartilhados, e novamente redimensionados, definindo no-

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



vas intenções e objetivos, tanto para docentes como para discentes, com vistas a ações transformadoras.

Em síntese, a avaliação formativa informa o estudante e o professor sobre o grau de domínio dos objetivos e conteúdos programados; indica e identifica quem é o aluno e quais são as suas fragilidades e potencialidades, visando contribuir com intervenções que ajudem a superar os desafios; permite flexibilidade no planejamento e planos de aula, adaptando-os à realidade encontrada; possibilita tomada de decisão de natureza pedagógica e metodológica; ocorre antes, durante e depois da utilização de um ou de vários métodos avaliativos, no momento em que o aluno está desenvolvendo as atividades; visa à ajuda imediata, em tempo presente e aplica-se a todos que se encontram em processo formativo. “Aprendizagem e avaliação andam de mãos dadas – a avaliação sempre ajudando a aprendizagem” (VILLAS BOAS, 2010, p. 29).

Para a escola em geral, a avaliação formativa possibilita a criação de uma cultura avaliativa “baseada na parceria, no respeito mútuo, na responsabilidade, na seriedade e no rigor” (VILLAS BOAS, 2010, p. 30).

Para os alunos, a função da avaliação formativa é regular o processo ensino-aprendizagem, possibilitar que compreendam a forma como aprendem melhor, elevem seu desempenho e adquiram autonomia para se autoavaliarem e avaliarem seus pares e professores. Compara-se o aluno com ele mesmo, de modo que perceba e se faça perceber o esforço almejado e conquistado, a especificidade de seus trabalhos e os avanços obtidos durante o percurso, assim como identificar os limites e desafios existentes.

Para os professores, a avaliação formativa pode contribuir para que conheçam mais e melhor os alunos, seus limites



e potencialidades, para aprender e refletir sobre os processos de aprendizagem, para ajustar o ritmo e os objetivos de ensino e para desenvolver uma cultura avaliativa para além da sala de aula.

De acordo com Villas Boas (2011), o professor tem o “objetivo de orientá-los para a realização do seu trabalho. Ajudando-os a localizar dificuldades e a progredir na aprendizagem” (idem, p. 16), assim como a avaliação que desenvolve tem a “finalidade de fornecer informações que permitam a reorganização do trabalho pedagógico em atendimento às diferenças individuais observadas” (idem, p. 17).

Percebe-se, com isso, que a base da avaliação formativa está voltada ao princípio de aprender/conhecer e ensinar, ao mesmo tempo em que as ações se centram na aprendizagem do aluno e no seu objetivo de “promover as aprendizagens de estudantes, professores e o desenvolvimento da escola” (VILLAS BOAS, 2011, p. 32).

Os benefícios da avaliação formativa são muitos. Lopes e Silva (2012) afirmam que “a avaliação formativa é uma das intervenções prática com mais influência no desempenho escolar dos alunos” (idem, p. 21), que aumenta o rendimento dos alunos, promove a motivação, autonomia e participação.

Nesse sentido, Fernandes (2006a) destaca os resultados de uma pesquisa desenvolvida em 1998, por Paul Black e Dylan Willian, nos quais eram evidenciados os benefícios gerados por práticas de avaliação formativa.

A pesquisa aponta que os alunos que frequentam aulas cuja concepção é baseada na avaliação formativa aprendem mais e melhor do que os alunos que frequentam aulas em que a avaliação é predominantemente somativa. Da mesma forma, os alunos que frequentam aulas em que a avaliação é formativa

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



obtêm melhores resultados em exames externos do que os que frequentam aulas em que a avaliação é somativa. E o terceiro aspecto ressaltado na pesquisa é que os alunos beneficiados geralmente são os alunos que têm dificuldades de aprendizagem.

Villas Boas (2009) destaca também os resultados de uma pesquisa desenvolvida em oito países pelo Centre for Educational Research and Innovation, da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OECD) cujo objetivo era identificar o conceito de avaliação formativa nas escolas pesquisadas, assim como analisar suas práticas e sugerir meios para que as políticas apoiem iniciativas de avaliação formativa nas escolas.

Os resultados da pesquisa, datados no ano de 2005 mostram que

[...] por meio da avaliação formativa, podem-se atingir os objetivos da aprendizagem permanente, quais sejam: a promoção de desempenho de alto nível; a adoção de tratamento equânime dos resultados da avaliação dos alunos; a construção de habilidades para o aprender a aprender. Cabe esclarecer que, no contexto brasileiro, entende-se por tratamento equânime desses resultados a necessidade de planejar o que será feito com eles, para que não se mantenha o caráter classificatório, que costuma penalizar os que apresentam desempenho mais fraco e os menos favorecidos economicamente (VILLAS BOAS, 2009, p. 35-6).

A avaliação não pode ser compreendida como algo descolado do trabalho pedagógico, nem tampouco como uma prática meramente técnica, aplicável e reproduzível, capaz de medir com exatidão o nível de desenvolvimento dos alunos e a qualidade do trabalho desenvolvido, portanto, o que fazem das técnicas e/ou instrumentos recursos da avaliação formativa são as escolhas feitas em torno de como e com qual finalidade



são utilizadas. Ou seja, a dimensão técnica tem que estar em consonância com a dimensão política, metodológica e ética.

Não se substitui um método por outro, nem uma técnica por outra e por isso concordamos com Freire (2000) no entendimento de que a base para a transformação das práticas encontra-se na relação e construção desenvolvida com o conhecimento e sociedade e que esta mudança possibilita uma nova forma de organização do trabalho pedagógico e consequentemente, dos métodos de ensino-aprendizagem.

A contribuição dos métodos¹ de avaliação nas teorias de avaliação formativa está na compreensão da sua natureza em relação aos objetivos propostos, aos contextos em que ocorrem, aos sujeitos envolvidos, aos limites e possibilidades apresentados.

A teoria da avaliação formativa e consequentemente a escolha e utilização dos métodos de avaliação estão ligados à aprendizagem, portanto, os métodos de avaliação são concebidos

[...] como um processo ativo e intencional que envolve professores e alunos na recolha sistemática de dados sobre a aprendizagem. Inclui todas as atividades em que professores e alunos obtêm informações sobre como decorre a aprendizagem e os utilizam para modificar o ensino e a aprendizagem, com o desempenho expresso de melhorar o desempenho dos alunos (LOPES E SILVA, 2012, p. 13).

Villas Boas (2010) destaca o fato da avaliação formativa utilizar “todas as informações disponíveis sobre o aluno para assegurar sua aprendizagem” (idem p. 26), ressaltando as pos-

¹ Optamos, por utilizar o termo métodos de avaliação ao invés de instrumentos (VILLAS BOAS, 2010; FERNANDES, 2006b) pois partimos do pressuposto que nas práticas de avaliação formativa lidamos periodicamente com uma vasta diversidade de procedimentos e por isso métodos avaliativos, que no seu conjunto, dimensionam a totalidade e ao mesmo tempo especificidade do trabalho pedagógico.

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



sibilidades de produção e seleção de dados sobre o ensino e a aprendizagem que podem ser obtidos por meio da interação entre professor e aluno durante o período que trabalharem juntos.

Os métodos podem consolidar uma prática de avaliação formativa, quando as “tarefas que são planejadas com o propósito de subsidiar, com dados, a análise do professor acerca do momento de aprendizagem de seus estudantes” (FERNANDES e FREITAS, 2007, p. 27), “[...] em vez de fazer uma medição pontual do seu desempenho” (idem, p.29).

A ação de selecionar informações acerca da aprendizagem dos alunos para analisá-la, compreendê-la e indicar melhorias faz parte de um método de avaliação denominado *feedback*. O *feedback* se aplica a todos os sujeitos envolvidos no trabalho pedagógico (como avaliadores e avaliados) e tem como função apoiar, regular e melhorar a aprendizagem.

No campo teórico da avaliação formativa, podemos recorrer a diversos métodos de avaliação que atendem seus princípios, como, por exemplo: o portfólio (VILLAS BOAS, 2009, 2010, 2011; FERNANDES, 2005, 2006; LOPES e SILVA, 2012; SHORES e GRACE, 2001, LOPES, 2009; SILVA, HOFFMANN e ESTEBAN, 2012). O portfólio ganha muito destaque no âmbito da avaliação formativa, pois é um método amplo que integra vários outros métodos de avaliação, como, por exemplo, os registros fotográficos, diários de aprendizagem, relatos narrativos, registros sistemáticos de todos os envolvidos no processo de ensino-aprendizagem, registros de caso e gravações de áudio e vídeo (SHORES E GRACE, 2001). Villas Boas (2010) destaca, também, além da entrevista, a observação como componente importante para ser inserido no trabalho com portfólios.

Observamos uma vasta quantidade e diversidade de métodos de avaliação que podem ser utilizados no trabalho



pedagógico, mas para que se caracterizem como formativa, precisam assumir os princípios que a embasam: colaboração, parceria, autoavaliação, regulação, autonomia, intervenção, o *feedback* e o tratamento dos resultados, dentre outros aspectos.

Portanto, para que as informações não sejam diluídas com a ausência de objetivos, ou para não exercer uma função meramente burocrática e, sim, formativa, necessita-se definir os objetivos, finalidades e especificar qual método avaliativo será empregado.

Apesar dos resultados e teorias acerca dos benefícios e possibilidades transformadoras da avaliação formativa, temos dificuldade em encontrar escolas e/ou professores que desenvolvem práticas de avaliação formativa. Mesmo as escolas e/ou professores que afirmam ou acreditam que desenvolvem práticas de avaliação formativa podem estar equivocados.

Para isso, é fundamental que se modifique as concepções subjacentes à avaliação e que esta se torne mais um suporte para a sala de aula, e não uma barreira.

Hoje sabemos que pode estar ao alcance das escolas, dos professores e dos alunos melhorar o que se aprende e, mais importante ainda, como se aprende. A avaliação formativa, não sendo uma panaceia para os males dos sistemas educativos, é, com certeza, um processo pedagógico essencial para apoiar milhões de crianças e jovens que, ano após ano, experimentam a frustração, o desânimo, o abandono escolar e mesmo a exclusão social (FERNANDES, 2006b, p. 43).

Nesse sentido, faz-se necessário pensarmos um projeto que se propõe a desenvolver práticas avaliativas na perspectiva formativa, como forma de garantir a aprendizagem a cada um de seus estudantes, neste caso especificamente os alunos da Alfabetização Inicial da Escola de Educação Básica da Uni-

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



versidade Federal de Uberlândia, em prol da implementação de métodos avaliativos que estejam em consonância com os princípios teóricos abordados.

Objetivos do projeto

Objetivos Gerais

O projeto tem como finalidade: 1) Fundamentar as práticas avaliativas na Alfabetização Inicial na perspectiva da avaliação formativa, visando à promoção da aprendizagem e do sucesso escolar dos alunos/as; 2) Propiciar aos/as estudantes de graduação espaços de reflexão sobre o trabalho pedagógico; 3) Abordar a questão da avaliação educacional a partir de um enfoque crítico, permitindo a compreensão das relações entre a escola e a sociedade, bem como o papel que a avaliação desempenha neste contexto; 4) Contribuir com a práxis educativa junto à formação acadêmica do(a) aluno(a) bolsista.

Objetivos Específicos

1) Buscar embasamento teórico-crítico que estabeleça a importância da avaliação formativa na Alfabetização; 2) Implementar e desenvolver métodos de avaliação que estejam em consonância com os princípios da avaliação formativa, como: portfólios, registros reflexivos, registros fotográficos e audiovisuais, avaliação por pares, autoavaliação e relatórios de aprendizagem; 3) Estudar os conhecimentos teóricos/práticos dos processos avaliativos críticos, da avaliação diagnóstica e formativa; 4) Resgatar conceitos, refletir e experienciar com o grupo propostas alternativas de avaliação na Educação Básica;



5) Sistematizar práticas de *feedback* para alunos/as, familiares e profissionais da escola, visando à criação de uma cultura avaliativa formativa; 6) Divulgar os dados da pesquisa e os materiais produzidos na comunidade interna e externa da escola, com o objetivo de inserir os integrantes, por meio da materialização de seus trabalhos, na cultura e história, a partir de espaços socialmente valorizados.

Procedimentos metodológicos

O presente texto visa apresentar um projeto em andamento intitulado “O desenvolvimento de práticas de avaliação formativa com crianças em processo de alfabetização”, desenvolvido por meio do Programa Bolsas de Graduação UFU/PROGRAD, Subprograma Educação Básica e Profissional, com dezenove crianças do 1º ano do Ensino Fundamental 1, dois estudantes bolsistas da Graduação, dois Estagiários da Graduação e uma professora regente do Colégio de Aplicação CAp Eseba/UFU, no ano de 2017. O Projeto conta com sua terceira edição.

A perspectiva para que a avaliação de todo o trabalho seja realizada a partir de uma concepção formativa é necessário que os/as alunos/as vivenciem atividades formativas pautadas na reflexão, na ação e na reflexão sobre a ação.

Para isso, os métodos utilizados para avaliar são compreendidos como recursos de coleta de dados sobre a aprendizagem dos/as alunos/as, a fim de identificar potencialidades e fragilidades que possam redirecionar o trabalho pedagógico de modo a alcançar os objetivos definidos. Nesse caso, o projeto pretende coletar dados de aprendizagem com a finalidade de diagnosticar, monitorar e intervir no processo de aprendizagem, de construção de conhecimentos.

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



Além disso, como meio para contribuir com a formação inicial e também com a prática pedagógica dos futuros professores, optamos por utilizar as práticas de registro reflexivo e sistemático, como recurso metodológico e formativo. O desenvolvimento de registros possibilita a análise e reflexão das concepções e práticas observadas, os objetivos de trabalho pedagógico, as intervenções realizadas com os alunos, os princípios norteadores da escola e dos docentes, dentre outros.

Utilizamos a avaliação formativa como princípio teórico-metodológico porque ela valoriza a participação, a autonomia, a autoria, o processo, a construção e a colaboração de todos(as) os(as) envolvidos(as). No mesmo sentido, prioriza-se uma relação dialógica, problematizadora e emancipatória entre os sujeitos e os objetos de conhecimento.

Para a avaliação do Projeto, utilizamos métodos que proporcionam aos/às alunos/as situações práticas de avaliação da aprendizagem, na medida em que a construção reflexiva é constituída a partir das amostras de materiais, e produções em geral.

O Portfólio, um dos métodos desenvolvidos, possibilita a construção de uma coleção de produções, as quais apresentam as evidências da aprendizagem, organizadas pelos seus autores de modo que possam acompanhar o seu progresso (VILLAS BOAS, 2001), acompanhados a partir da socialização e análise.

A partir desses embasamentos, são realizadas propostas de atividades pedagógicas envolvendo o tema, contribuindo na formação acadêmica e social do bolsista, do docente e dos alunos.

A proposta é desenvolver diversos métodos de avaliação ao longo do Projeto, objetivando propiciar um movimento que viabilize aos/às alunos/as a reflexão sobre suas próprias aprendizagens, seu processo de apropriação de conhecimento, seus limites e potencialidades.



Assim, a avaliação é feita de forma contínua, processual e sistemática com a observação e registros diversos propostos no Projeto.

Como atividade final, propomos socializar as evidências encontradas na pesquisa com a comunidade escolar, por meio de exposição, palestras proferidas pelos alunos, mural de fotos e vídeo.

Resultados parciais

Por meio da análise das produções individuais dos/as estudantes da educação básica e ensino superior utilizados ao longo do projeto e a avaliação dos mesmos a respeito do desenvolvimento do projeto, ressalta-se que os objetivos e metas foram integralmente alcançados, superando as expectativas.

Esperamos que o Projeto contribua para a produção teórico-prática de métodos de avaliação que evidenciam a participação, a autonomia, a autoria, o processo, a construção e a colaboração de todos os envolvidos nos processos educativos, com ênfase em uma prática avaliativa dialógica, problematizadora e mais humana.

O trabalho no viés da promoção da aprendizagem por meio da avaliação contribui para a diminuição do fracasso e exclusão escolar, gerada pela ausência de aprendizagem. Outro impacto a ser considerado é que todo o trabalho desenvolvido junto ao(a) aluno(a) bolsista tem sido documentado, apresentado e divulgado em eventos científicos e artísticos, contribuindo, assim, com a práxis educativa do docente e do bolsista.

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



Referências

BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília: MEC/SEF, 1997.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB n. 4, de 20 de fevereiro de 2008. Orientação sobre os três anos iniciais do Ensino Fundamental de nove anos. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12624%3Aensino-fundamental&Itemid=859> Acesso em 23 fev. 2013.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Ensino Fundamental de 9 anos: passo a passo do processo de implantação**. Brasília: MEC/SEB, 2009.

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 16 out. 2012.

_____. Avaliação, aprendizagens e currículo: Para uma articulação entre investigação, formação e práticas. In BARBOSA, Raquel (Org.). **Formação de educadores: Artes e técnicas - Ciências e políticas**, São Paulo: Editora UNESP, 2006a. Disponível em <<http://repositorio.ul.pt/handle/10451/5528>>. Acesso em 26.11.2012.

_____. Para uma teoria da avaliação formativa. **Revista Portuguesa de Educação**. Minho - Portugal: Universidade do Minho, p. 21-50, 2006b. Disponível em: <<http://www.scielo.oces.mctes.pt/pdf/rpe/v19n2/v19n2a03.pdf>>. Acesso em 07 mai. 2012.

FERNANDES, Claudia. O, FREITAS, Luiz Carlos. **Indagações sobre currículo: currículo e avaliação**. Brasília: MEC/SEB, 2007.



FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREITAS, Luiz Carlos. **Crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática**. 8 ed. Campinas: Papirus, 2006 (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

HADJI, Charles. **Avaliação desmistificada**. Trad. RAMOS, Patricia. Porto Alegre: Artmed, 2001.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliar para promover**. Porto Alegre: Mediação, 2001.

LOPES, José, Helena H. SILVA. **50 técnicas de Avaliação Formativa**. Lisboa: Lidel edições técnicas, lda, 2012.

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

SHORES, Elizabeth, GRACE, Cathy. trad. COSTA, Ronaldo C. **Manual de portfólio: um guia passo a passo para professores**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

SILVA, Janssen F., HOFFMANN, Jussara e ESTEBAN, Maria T. **Práticas avaliativas e aprendizagens significativas em diferentes contextos e áreas do currículo**. 9 ed. Porto Alegre: Mediação, 2012.

VILLAS BOAS, Benigna Maria de F. (org.) **Virando a escola do avesso por meio da avaliação**. 2ª ed. Campinas: Papirus, 2009 (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

_____. **Portfólio, avaliação e trabalho pedagógico**. 8ª ed. Campinas: Papirus, 2010 (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

_____. **Avaliação formativa**: práticas inovadoras. Campinas: Papirus, 2011 (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NA TRANSIÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL PARA O ENSINO FUNDAMENTAL: CONCEPÇÕES DE PROFESSORAS DE UMA ESCOLA MUNICIPAL DE FORTALEZA

Silvana Mendes Sabino Soares

Mestre em Educação Brasileira – Universidade Federal do Ceará (UFC); Professora na rede municipal de ensino de Fortaleza; E-mail: silsabinoso@gmail.com.

Ana Paula de Medeiros Ribeiro

Mestre e Doutora em Educação Brasileira – UFC – Orientadora; Professora do Departamento de Teoria e Prática de Ensino – UFC; Docente no Programa de Pós-graduação em Educação – UFC; E-mail: apmedeiros.ufc@gmail.com

Agência financiadora: não contou com financiamento

RESUMO

A aprendizagem da linguagem verbal constitui um desafio aos docentes das turmas de Infantil V e de 1º ano, e a avaliação da aprendizagem, inerente ao processo de ensino, compõe, com o planejamento, o pilar central da ação docente, configurando-se numa forma de orientação das intervenções junto aos alunos. Neste trabalho, apresentam-se as concepções de avaliação de quatro professoras de uma escola de Fortaleza, sendo duas do Infantil V e duas do 1º ano do Ensino Fundamental. Trata-se do fragmento de uma pesquisa de mestrado intitulada “O trabalho pedagógico com a leitura na Educação Infantil e no Ensino Fundamental: investigações sobre ensino e avaliação”. O aporte teórico compôs-se de Brandão e Leal (2011), Hoffmann (2001, 2012), Luckesi (2008), Zabala (1998). A pesquisa realizada foi do tipo descritiva, com dados de natureza qualitativa colhidos em campo por meio da técnica da entrevista semiestruturada, apoiada em roteiro específico. Os achados foram analisados pela metodologia da Análise de Conteúdo (BARDIN, 2011). A avaliação para as docentes investigadas constitui-se em ação contínua, acontecendo nas variadas interações das crianças com os objetos de conhecimento. Foi evidente a influência das avaliações externas na prática pedagógica, ficando claro que a avaliação da leitura



precisa ser inerente à ação docente, sem causar transtornos para os professores, nem traumas para as crianças.

Palavras-chave: Avaliação. Alfabetização. Prática docente.

ABSTRACT

The learning of verbal language is a challenge for teachers in the last grade of kindergarten and 1st year of the elementary school and the evaluation of learning, inherent in the teaching process, forms the central pillar of teacher action with planning, forming a form of orientation of the interventions with the students. This work presents the evaluation conceptions of four teachers from a school in Fortaleza, two from the last grade of kindergarten and two from the first year of Elementary School. This is the fragment of a master's research entitled "The pedagogical work with reading in Early Childhood Education and Fundamental Education: investigations on teaching and evaluation". The theoretical contribution was made by Brandão and Leal (2011), Hoffmann (2001, 2012), Luckesi (2008), Zabala (1998). The research was of the descriptive type, with qualitative data collected in the field by means of the semistructured interview technique supported in a specific script. The findings were analyzed using the Content Analysis methodology (BARDIN, 2011). The evaluation for the teachers investigated constitutes continuous action taking place in the varied interactions of the children with the objects of knowledge. The influence of external evaluations on pedagogical practice was evident, making it clear that the assessment of reading needs to be inherent to the teaching activity, without causing problems for the teachers, nor traumas for the children.

Keywords: Evaluation. Literacy. Teaching practice.

Introdução

A aprendizagem da linguagem verbal constitui um desafio aos docentes das turmas que se encontram na transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, Infantil V e 1º ano. Tal habilidade é basilar para o prosseguimento dos estudantes, possibilitando o acesso aos demais componentes curri-

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



culares. Saber ler e escrever é, portanto, a porta de entrada para a vida acadêmica e, por esse motivo, seus processos de ensino e aprendizagem são alvo da atenção dos sistemas educacionais.

A avaliação da aprendizagem é parte inerente ao ensino e, juntamente com o planejamento pedagógico, compõe o pilar central da ação docente, configurando-se, por conseguinte, numa forma de orientação das estratégias de intervenção nas salas de aula. Por meio da avaliação, é também possível o direcionamento das políticas públicas para a melhoria da educação em se tratando de redes de ensino.

O município de Fortaleza, por meio da Secretaria Municipal da Educação (SME), promove a avaliação da leitura e da escrita de seus estudantes e desenvolve ações com vistas ao monitoramento de tal aprendizagem com o fim de garantir resultados cada vez melhores. Tal avaliação caracteriza-se como externa e acontece periodicamente nas escolas municipais, utilizando instrumentais específicos para as turmas de 1º e 2º ano do Ensino Fundamental, configurando-se, assim, numa avaliação em rede. Os resultados obtidos são lançados em um sistema gerador de dados¹ e são analisados, discutidos e orientam as ações docentes.

É na escola, entretanto, que a ação pedagógica com vistas à aprendizagem dos alunos acontece e são os professores os que, cotidianamente, desenvolvem estratégias a fim de garantir a consolidação das habilidades de ler e escrever das crianças em fase de alfabetização, assim como são eles que avaliam tais aprendizagens.

Dessa forma, os docentes desenvolvem meios próprios de avaliar os alunos, bem como aplicam as avaliações determi-

¹ Sistema de Avaliação do Ensino Fundamental (SAEF). Cada escola insere seus resultados nesse sistema.



nadas pela Secretaria Municipal de Educação – SME, inserindo-as em sua rotina. Tal inserção incide diretamente na sala de aula, podendo gerar transformações na prática docente, originando alguns questionamentos: como os profissionais são influenciados pelas avaliações externas? De que forma sua prática pedagógica é direcionada, considerando a constância de tais avaliações no dia a dia da sua sala de aula?

Face ao exposto, esse trabalho apresenta as concepções de avaliação de quatro professoras de uma escola municipal de Fortaleza, sendo duas docentes do Infantil V e duas do 1º ano, respectivamente, Educação Infantil e Ensino Fundamental, primeira e segunda etapas da Educação Básica. Trata-se de um fragmento de uma pesquisa de mestrado intitulada “O trabalho pedagógico com a leitura na Educação Infantil e no Ensino Fundamental: investigações sobre ensino e avaliação”, cujo objetivo geral foi analisar a influência da cultura dos resultados das avaliações no trabalho pedagógico com a leitura na transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental.

Para atender à delimitação desse texto, buscou-se parte de um dos objetivos específicos, a saber: identificar as concepções de leitura e de avaliação que orientam o trabalho das professoras, do qual se extraiu a concepção de avaliação.

Referencial teórico

O aporte teórico orientador da investigação baseou-se em autores que referendam a avaliação da aprendizagem e a aprendizagem da leitura, constituindo-se em rica fonte para análise das concepções aqui apresentadas. Documentos oficiais, tais como Referencial Curricular Nacional para a Educa-

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



ção Infantil (BRASIL 1998), Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2009a), Práticas cotidianas na educação infantil (BRASIL, 2009b) e Boletim Pedagógico de Língua Portuguesa (CEARÁ, 2014), os quais orientam as ações pedagógicas, foram indispensáveis para conhecer as diretrizes curriculares do trabalho com a leitura e a avaliação investigadas.

Hoffmann (2001, 2012) se debruça sobre a avaliação mediadora com vistas à promoção dos estudantes e à reflexão de professores acerca dos processos de ensino e de aprendizagem, recomendando a avaliação formativa em todo o percurso de interação e não apenas como um momento ao final do processo. Para a autora, avaliar é acompanhar as crianças e planejar ações educativas significativas, a partir de um olhar atento e estudioso do professor confiante nas possibilidades que as crianças apresentam.

Para Luckesi (2008), a avaliação é um componente do planejamento do professor e deve permear os processos de ensino e de aprendizagem. Essa prática será possível à medida que o docente for interessado na aprendizagem do educando, e não somente em ensinar conteúdos para cobrar depois. O autor distingue avaliar de examinar e aponta as vertentes de uma avaliação comprometida com a aprendizagem.

As contribuições de Brandão e Leal (2011) recaíram na análise da prática pedagógica. As autoras discutem a leitura e a escrita na Educação Infantil, orientando um trabalho que respeite as peculiaridades das crianças, sem negar-lhes o direito a aprender envoltas nas brincadeiras e interações, como recomenda a legislação educacional — Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) (BRASIL, 2009a). Zabala (1998), cuja atenção repousa na prática educativa, sus-



tentou a análise dos atos revelados pelas professoras, promovendo reflexões em relação às concepções aqui averiguadas.

Procedimentos metodológicos

Para dar conta do objetivo proposto, o percurso metodológico do estudo seguiu o caminho orientado pela análise qualitativa, considerando que “[...] a finalidade da pesquisa científica não é apenas a de fazer um relatório ou descrição dos dados pesquisados empiricamente, mas relatar o desenvolvimento de um caráter interpretativo no que se refere aos dados obtidos” (LAKATOS; MARCONI, 2009, p. 272).

A pesquisa foi do tipo descritiva, cujos dados coletados foram de natureza qualitativa, a qual se efetivou por meio de estudo de campo. Os sujeitos foram as docentes das turmas Infantil V e 1º ano.

Minayo (2015) afirma que os sujeitos, em primeiro plano, são hipoteticamente construídos de forma teórica como componentes do objeto de estudo, sendo de importância basilar na pesquisa social. Contudo, a partir do momento em que o pesquisador adentra o campo de investigação, estabelecem-se relações que influenciam a análise a despeito de toda imparcialidade pretendida e perseguida. A autora diz que, no campo, os sujeitos “[...] fazem parte de uma relação de intersubjetividade, de interação social com o pesquisador, daí resultando num produto compreensivo que não é a realidade concreta e sim uma descoberta construída com todas as disposições em mãos do investigador [...]” (MINAYO, 2015, p. 63).

Por se tratar de uma pesquisa de cunho qualitativo, os instrumentos e as técnicas foram criteriosamente selecionados para atender aos propósitos do estudo. Segundo Minayo

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



(2015, p. 46), as técnicas de coleta de dados são procedimentos que se realizam com a utilização de instrumentos apropriados.

Desse modo, considerando que a técnica escolhida foi a entrevista, a investigação valeu-se de instrumento que pudesse auxiliar a pesquisadora no campo de investigação de modo a direcionar o olhar ao objeto de estudo, evitando divagações e desvios que pudessem prejudicar a recolha de dados. Para dar conta de tal tarefa, utilizou-se o roteiro de entrevista das professoras contendo sete perguntas.

Para Triviños (1987, p. 146), a entrevista semiestruturada “[...] oferece as perspectivas possíveis para que o sujeito alce a liberdade e a espontaneidade necessárias, enriquecendo a investigação”. A técnica voltou-se para produção primária de dados, uma vez que estes se produziram na interação direta com os sujeitos pesquisados (MINAYO, 2015, p. 49).

Para o estudo dos dados coletados foi utilizada a metodologia de Análise de Conteúdo, definida por Bardin (2011, p. 44) como “[...] um conjunto de técnicas de análise das comunicações que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição de conteúdo das mensagens”. Essa metodologia atendeu aos interesses do estudo proposto, uma vez que a natureza dos dados coletados foi qualitativa, ou seja, em forma de textos, mensagens orais, pois partiu das expressões dos sujeitos pesquisados.

Resultados e discussões

Da técnica de coleta de dados mencionada na seção anterior, a partir do referido roteiro, foram extraídas categorias dentre as quais se destaca, aqui, a concepção de avaliação, ramificada em avaliação interna e avaliação externa. Tal catego-



ria veio à tona por meio de questões sobre a avaliação da leitura na escola, tanto a que acontecia a partir das ações de cada professora, quanto as oriundas das esferas municipal e estadual.

Para garantia do anonimato, os sujeitos participantes tiveram, ao longo do texto, seus nomes preservados. Com isso, as professoras ganharam pseudônimos inspirados em personagens femininos dos Contos de Fadas (Cinderela, Rapunzel, Bela e Branca de Neve), seguidos de uma sigla (Inf e Prime), a fim de identificar a turma a qual pertenciam.

O objetivo foi conhecer a concepção das professoras sobre avaliação da leitura. As indagações foram indiretas, oportunizando que, a partir das análises das respostas, as inferências se efetivassem. Analisam-se, a seguir, em dois itens distintos, as ramificações originadas de tal categoria.

Avaliação interna

Esta subcategoria foi extraída a partir da pergunta que investigou como as professoras avaliavam a leitura das crianças. Dessa indagação, emergiram expressões que caracterizaram a ação das docentes. Três professoras mencionaram que a avaliação se dava cotidianamente por meio de observações, como se pode perceber nos trechos de suas falas: “[...] é de forma contínua, todo dia, observando. A gente observa o que eles sabem, o que eles conseguiram aprender” (Cinderela-Inf). “Eu avalio diariamente, porque avaliação não é só no dia do diagnóstico do SAEF. Você tem que estar avaliando todos os dias [...]” (Bela-Prime). “[...] eu observo” (Rapunzel-Inf).

Segundo Luckesi (2008), a avaliação é um componente do planejamento do professor. Dessa forma, se é inerente ao trabalho pedagógico o planejamento diário das ações, a ava-

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



liação deve também ser diária e permear todo o processo de ensino e de aprendizagem. Para Hoffmann (2012), não se pode falar em ação avaliativa, tomando como base o acompanhamento e a mediação, se a desvincula do dia a dia, da ação do professor e dos mecanismos de construção do conhecimento. Segundo a autora, o ato de avaliar “[...] não pode ser entendido como um momento ao final do processo, em que se verifica onde a criança chegou, definindo sobre ela uma lista de comportamentos ou capacidades” (HOFFMANN, 2012, p. 45). Assim, entende-se que a observação cotidiana dos avanços das crianças deve orientar as estratégias didáticas dos docentes.

Entretanto, só observar não é suficiente para modificar o comportamento do educando. Avalia-se para propor mudanças, aprimorar a prática pedagógica, a fim de que as crianças aprendam o que ainda não foi possível dentro do esperado para determinado período. Para tanto, é necessário pensar no que fazer a partir do avaliado. A avaliação deve, portanto, retroalimentar o fazer do professor. E, além disso, é necessário definir o que será observado. O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI) explicita que:

[...] é possível observar se as crianças pedem que o professor leia; se procuram livros de histórias ou outros textos no acervo; se consideram as ilustrações ou outros indícios para antecipar o conteúdo dos textos; se realizam comentários sobre o que “leram” ou escutaram; se compartilham com os outros o efeito que a leitura produziu; se recomendam a seus companheiros a leitura que as interessou (BRASIL, 1998, p. 158).

Das quatro professoras investigadas, Branca de Neve-Prime revelou uma posição diferente das demais. Essa professora demonstrou privilegiar a escrita. Em sua fala, sempre enfatizava o trabalho com esse tipo de linguagem verbal. Ao ser



questionada sobre a avaliação da leitura, afirmou: “[...] eu foco na escrita e vai fixando também para a leitura”. Disse ainda:

Eu passo a leitura naquele grupão e digo: eu conheço a voz de todo mundo, sei quem está lendo ou não. Depois eu chamo individual, eu gosto de chamar individual porque a gente já vai vendo para poder começar a trabalhar outras técnicas [...] para melhorar a leitura. (Branca de Neve-Prime).

Sobre a atenção individual à criança, a referida docente aproximou-se das ideias da professora Bela-Prime. Esta, em suas declarações, mencionou aquela forma de avaliar como o meio de realmente saber se a criança já consolidou habilidades da leitura. Ela afirmou que a avaliação da leitura acontece “[...] nas atividades de sala, individualmente” e justificou: “porque você só consegue quando você senta perto do aluno [...], você vê os avanços [...]”. Declarou, ainda, o que faz no Cantinho da leitura no momento em que as crianças, frequentemente, convidam-na para ler com eles como uma forma de solicitar ajuda: “[...] tem horas que eles pegam o livro: Tia, vamos ler comigo! [...] eles querem que a gente ajude, porque é um apoio [...], somos o porto seguro deles [...] eles já estão começando a ler e querem mostrar isso” (Bela-Prime).

É notório que essas crianças encontram na professora um estímulo para prosseguir nas tentativas de ler e buscam a superação do que ainda representa obstáculo. Com essa disponibilidade, elas não têm medo de errar, pois sabem que o amparo está diante delas, caso necessitem. Se a docente, nesses momentos, também avalia a leitura dos alunos, como relatou, juntamente com a observação cotidiana e as ações mediadoras intencionalmente planejadas, materializa o fundamento de uma avaliação centrada na aprendizagem. Hoffmann (2012, p. 30, grifo da autora), a esse respeito, assevera que:

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



Avaliar não é fazer um “diagnóstico de capacidades”, mas acompanhar a variedade de ideias e manifestações das crianças para planejar ações educativas significativas, parte de um olhar atento do professor, um olhar estudioso que reflete sobre o que vê, sobretudo um olhar sensível e confiante nas possibilidades que as crianças apresentam.

Com base nessa afirmação, considera-se que o acompanhamento da aprendizagem das crianças pela professora, com o intuito de conhecer como elas se encontram nos diferentes pontos do processo e planejar suas ações, configura-se como uma forma de trabalho eficiente, que guarda as possibilidades de adequações didáticas e orientações metodológicas no percurso de aprendizagem e não deixa para o final.

Avaliação externa

Para conhecer o que as docentes pensavam sobre as avaliações externas, foi-lhes perguntado como viam a Avaliação Diagnóstica de Rede (ADR)² e o Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará – Alfabetização (SPAECE-Alfa)³. Indagou-se, ainda, se tais avaliações interferiam em seu fazer pedagógico com a leitura desenvolvido junto às crianças. Todas apontaram pontos positivos e negativos, bem como os impactos advindos dessas avaliações em suas ações, as mudanças sofridas e suas consequências.

² Avaliação em rede que acontece periodicamente nas turmas do Ensino Fundamental por meio de instrumental específico a ser aplicado de forma individual. Nas turmas de 1º ano, acontece com periodicidade bimestral no primeiro semestre e mensal no segundo semestre do ano letivo.

³ Avaliação externa que verifica o nível de alfabetização das crianças ao final do 2º ano do Ensino Fundamental por meio da aplicação de um teste que avalia as habilidades em leitura.



Os aspectos positivos levantados dizem respeito ao conhecimento do saber das crianças e à possibilidade de intervenções, a fim de contribuir de forma favorável ao aprendizado, à mobilização de estratégias adequadas e variadas para que as crianças, de fato, aprendam. Essa fala confirma a premissa posta no Boletim Pedagógico do SPAECE-Alfa. Tal documento sugere que “[...] os resultados das avaliações em larga escala podem ser vistos como uma valiosa fonte de informação para o professor, que, a partir deles, é capaz de repensar suas práticas pedagógicas, identificando o que pode ser alterado e o que precisa ser reforçado” (CEARÁ, 2014, p. 13).

Dessa forma, pode-se constatar que a avaliação externa em larga escala, de fato, fornece subsídios para o trabalho docente, uma vez que, a partir dos resultados obtidos, os professores reorientam o seu planejamento com o objetivo de melhorar os índices que representam os estudantes reais presentes nas salas de aula.

Já entre os pontos negativos, a pressão exercida na prática docente obteve centralidade. O direcionamento do aparato escolar a uma só turma e a um período específico do ano, quando da realização da prova, foi ponto comum à fala de três das quatro docentes investigadas. Bela-Prime, Cinderela-Inf e Rapunzel-Inf expuseram esse duplo sentimento diante das avaliações externas. Bela-Prime declara:

Tem um lado bom que é esse lado que você percebe que, com essa avaliação, a gente traça metas, intervenções e tem o lado ruim: a exigência é muito grande. [...] por exemplo, ter que “zerar os pré-silábicos” como se fosse uma mágica. E não é assim, é um trabalho [...]. O aluno tem as dificuldades dele [...], ele também vai ter o tempo dele, que é diferente dos outros (Bela-Prime, grifo nosso).

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



A docente revela a preocupação com seus alunos, mostrando-se contrária às diretrizes da SME quando exige metas desconsiderando as peculiaridades infantis. Entendendo que as crianças aprendem em ritmos próprios, algumas exigências tornam-se, temporariamente, impossíveis de se realizar, desequilibrando, dessa forma, a ação da professora. Tal fato desestabiliza a prática docente, fazendo com que as professoras recorram a estratégias nas quais não acreditam para dar conta do que a avaliação pede.

A professora Cinderela-Inf mostra-se relativamente tranquila e oscila entre os dois lados. Seu sentimento é confuso ao expressar, no lado que julga negativo, aspectos considerados por ela positivos, como se pode depreender em suas ponderações:

[...] tem o ônus e tem o bônus. Eu acho que ficam muito focadas nessa história do SPAECE. Preocupam-se muito só com aquela turma e, às vezes, deixam de ver as outras [...] é aquele trabalho focado só naquela turma que vai fazer essa avaliação e, às vezes, acontece só mesmo no período que vai ter [...], como no 2º ano, a gente vê essa preocupação toda, essa pressão nas professoras [...] E o lado bom é porque, como foca bastante, o aluno realmente aprende, porque tem o reforço, tem tudo para ajudar o aluno, é aquela visão toda naquela turma e acaba que dá realmente um resultado, nem que seja só pra avaliar ali aquela prova, mas faz com que o aluno aprenda realmente [...] (Cinderela-Inf).

Diante de tais observações, percebem-se os esforços da escola para garantir um bom resultado nas avaliações. Entretanto, o fato de que elas são aplicadas apenas no 2º ano do Ensino Fundamental acaba por centrar maiores investimentos na referida turma, enquanto que o olhar pedagógico na promoção da aprendizagem deveria alcançar a todos de igual forma. Hoffmann (2001, p. 64), nesse sentido, argumenta que “Avaliar



para promover cada um dos alunos é um grande compromisso que nos exige aprofundar o olhar sobre a sua singularidade no ato de aprender e, ao mesmo tempo, ampliá-lo na direção do grupo e das relações sociais”.

Fechando o trio de opiniões duais, Rapunzel-Inf amplia suas considerações expondo a visão sobre determinadas colegas que não tomam para si a responsabilidade sobre a aprendizagem das crianças atendidas. E como uma forma de justificar sua opinião, estabelece um paralelo entre os ensinos público e particular, dizendo:

[...] eu acho uma cobrança muito grande [...], mas, por outro lado, é bom. [...] essas avaliações... Eu acredito que elas nem vieram muito para os alunos. Elas vieram disfarçadas, elas vieram para o professor, porque aí tem como dizer assim: lembra! [...] porque é como se diz por aí: o professor do ensino particular é melhor! É não, nós somos bem mais preparadas [...], a diferença é que eles são cobrados demais (Rapunzel-Inf).

A reflexão da professora repousa no aspecto da avaliação que considera o ato avaliativo não só voltado a medir a aprendizagem do educando, porém, o que postula ser a aprendizagem o reflexo das estratégias do ensino. Dessa forma, seria o passo para o professor dar conta de seu trabalho pedagógico, buscando responder à pergunta: a forma como estou ensinando favorece a aprendizagem? E, a partir da resposta obtida pela avaliação, redirecionar seu fazer. Essa prática de avaliação da aprendizagem, para Luckesi (2008, p. 99), “[...] só será possível na medida em que se estiver efetivamente interessado na aprendizagem do educando, ou seja, há que se estar interessado em que o educando aprenda aquilo que está sendo ensinado.” Do contrário, trata-se apenas de uma verificação para nada fazer com o resultado.

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



Já a professora Branca de Neve-Prime mostrou-se desconfiada com relação aos resultados das avaliações externas, enfatizando a necessidade de uma parte escrita. Em suas observações cismadas, pondera:

[...] não acredito que avalie muito [...] ali, quando o aluno está só marcando, e se ele olhar pro lado e marcar, está avaliando? Não está. Se tivesse um textozinho para eles fazerem seria melhor, mas estão focando só no entendimento [...], como é para saber, para a secretaria estar acompanhando, tudo bem! Mas eu acho que as provas deveriam ter um pouco mais de escrita [...] (Branca de Neve-Prime).

A partir desse argumento da professora, retomou-se a forma das ADR mensais, as quais têm a parte escrita. Frente a tal consideração, ela se posicionou reforçando o pensamento de que é imprescindível para qualquer avaliação investigar a escrita e concluiu enfaticamente: “É como eu disse, se tem escrita, está avaliando também essa parte de entendimento, porque se ele escreveu com coerência e sabe fazer alguma coisa, a pontuação, já é um caminho andado [...]” (Branca de Neve-Prime).

Sobre as interferências causadas pelas avaliações externas na prática pedagógica em sala de aula, as professoras evidenciaram as mudanças ocorridas desde a implantação dessa sistemática. Bela-Prime colocou sua percepção sobre o fato, atribuindo à avaliação que ocorre no 2º ano parte das mudanças em sua prática:

[...] existe agora no 1º ano também certa cobrança, porque esses alunos têm que estar bem melhores, mais prontos, para que, no 2º ano, eles possam fazer bem essa prova [...]. Então, essa prova é assim como se fosse a coisa mais importante do 2º ano e da escola [...]. A gente sabe que não é assim! Que não é para ter essa



exigência toda, porque existem mil coisas mais... A importância de o aluno aprender e não só da prova [...].

E prossegue em sua declaração demonstrando apreensão devido às peculiaridades de seus alunos:

[...] o aluno tem que aprender a ler e a escrever, mas ele também tem que ser criança, tem que ter momentos de brincar na escola, a escola também é pra isso. Eu vejo assim. [...] às vezes, a gente exige tanto deles e eu fico pensando: meu Deus, eles só têm 6 anos. Eles querem brincar. Eles querem ter um momento de brincadeira, um momento diferente na aula. Eles não querem só aprender a ler e a escrever! [...] (Bela-Prime).

Essa afirmação da professora revela seu grau de envolvimento com a turma e mostra o quão pode ser cruel o olhar da escola somente aos aspectos cognitivos do aluno, negligenciando as outras linguagens que o integram como pessoa em desenvolvimento e são, tanto quanto a escrita, importantes para a apreensão do mundo.

Nesse sentido, Hoffmann (2012) afirma que a avaliação está muito ligada à concepção que os docentes têm de educação, de criança e de aprendizagem. Dessa forma, é relevante que a avaliação “[...] respeite cada momento de vida da criança, no seu tempo de ser e de se desenvolver, ao contrário de parâmetros de julgamento de atitudes e habilidades que a rotulem, servindo para julgamentos classificatórios” (HOFFMANN, 2012, p. 88-89). Considera-se, portanto, legítima a inquietação da docente diante das exigências as quais findam por modificar sua ação didática.

Rapunzel-Inf reconhece que há um efeito sobre os professores de turmas que antecedem o 2º ano no sentido de preparar tecnicamente as crianças para a realização da prova. Esse fato evidencia uma ação exacerbada em desenvolver competências ainda precoces para as crianças, em detrimento de um

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



trabalho voltado ao desenvolvimento de todas as linguagens, como expressa no excerto a seguir:

[...] eu acredito que nessas avaliações, conseqüentemente, todos os professores das séries anteriores — do Infantil V e do 1º ano — já ficam mais apreensivos e ficam querendo dar o sangue ali, porque eles sabem que o menino tem que chegar no 2º ano e vai ser avaliado [...] (Rapunzel-Inf).

Semelhante à ideia de Rapunzel-Inf, Cinderela-Inf deixa transparecer o “cuidado” com o que ela nomeia de “base”. Ela demonstra sofrer a influência do sistema com a preparação dos alunos relativa ao trabalho com a leitura, entretanto, não é perceptível em sua fala uma visão negativa de tal fato. Ao contrário, demonstra acolher essa estratégia de funcionamento, pensando mais nas colegas e menos em seus alunos. Ademais, não revela inquietude no que se refere à possível negligência às outras linguagens da criança:

[...] há aquela preocupação da escola do trabalho vir lá da base, da melhora vir da base, e a gente sabe que a base é o Infantil. Então, tem-se mais uma preocupação que não se tinha antes, de vir sendo um trabalho que chegue ao 2º ano e que não fique só com a professora do 2º ano, que venha acontecendo desde os Infantis até chegar lá [...], aí tem essa preocupação de proporcionar a eles esse processo de leitura desde cedo, não é que seja uma obrigação, como eu disse, mas que vem se preocupando em sempre proporcionar [...] para que eles se desenvolvam cada vez mais para quando chegar à série do 1º ano, no caso a da Bela-Prime, eles já cheguem lá bem melhores, bem mais desenvolvidos para que ela só dê continuidade [...] isso faz com que o trabalho seja mais fácil para todas [...] (Cinderela-Inf).

As DCNEI recomendam que a Educação Infantil deva promover o desenvolvimento integral da criança, garantindo-



-lhe experiências que “favoreçam a imersão nas diferentes linguagens e o progressivo domínio por elas de vários gêneros e formas de expressão [...]” (BRASIL, 2009a, p. 4), e não somente na linguagem escrita. No que se refere à integralidade do desenvolvimento da criança a ser privilegiado na prática dos docentes de instituições para crianças de até 6 anos e 11 meses de idade, no documento intitulado Práticas Cotidianas na Educação Infantil⁴, assevera-se:

As crianças pequenas solicitam aos educadores uma pedagogia sustentada nas relações, nas interações e em práticas educativas intencionalmente voltadas para suas experiências cotidianas e seus processos de aprendizagem no espaço coletivo, diferente de uma intencionalidade pedagógica voltada para resultados individualizados nas diferentes áreas do conhecimento (BRASIL, 2009b, p. 8).

Brandão e Leal (2011) afirmam ser possível um trabalho pedagógico com a leitura e a escrita respeitando as peculiaridades infantis, valendo-se da brincadeira e das interações como orientam as DCNEI (BRASIL, 2009a). Por meio de atividades lúdicas e de uma postura efetivamente interdisciplinar, os professores de crianças pequenas podem propiciar a sua imersão na cultura letrada e a reflexão inicial sobre o Sistema de Escrita Alfabética (SEA).

Branca de Neve destacou a interferência no tocante ao uso do tempo pedagógico, muitas vezes, subtraído para preparação dos alunos com vistas à realização das avaliações. A docente expõe sua opinião, ainda, sobre o prejuízo aos conteúdos previstos no planejamento em decorrência da realização de avaliações:

⁴ Projeto de cooperação técnica entre Ministério da Educação (MEC) e Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) para construção de orientações curriculares para a educação infantil.

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



[...] eu não acho que isso seja uma coisa legal. Você está fazendo um trabalho e aí naquele dia você não faz. Por exemplo: umas duas vezes já, uma vez bem próxima da outra, aconteceu de ter que parar a aula, então o conteúdo ficou um pouco prejudicado, apesar de que a gente pode pegar essas provas e trabalhar em cima delas, é o que a gente está fazendo [...], fazendo essa intervenção pra dar uma melhorada (Branca de neve-Prime).

Zabala (1998, p. 17) situa o planejamento, ao lado da avaliação, como parte inseparável da ação docente, constituindo uma das variáveis da prática educativa, que não pode ser analisada sem levar em conta as intenções, expectativas e os resultados. Tal variável envolve o uso do tempo, ajustado aos conteúdos selecionados para as classes de crianças, devendo, portanto, ser flexível e respeitar as peculiaridades dos alunos. Nesse sentido, a interferência mencionada por Branca de Neve-Prime, embora, como ela mesma afirma, possibilite intervenções com a finalidade de ampliar a aprendizagem dos alunos, pode supervalorizar os aspectos avaliados em detrimento de conteúdos relevantes e necessários.

Considerações finais

A análise das entrevistas possibilitou inferir que a avaliação para as docentes investigadas se constitui em uma ação contínua que se dá nas mais variadas interações das crianças com os objetos de conhecimento. Como procedimento avaliativo, destacou-se a observação crítica e criteriosa dos alunos, com o fim de orientar e redirecionar as ações pedagógicas para que as crianças de fato aprendam. As interações cotidianas foram apontadas como meios eficazes de avaliar as crianças, especialmente, no que diz respeito à leitura.



Sobre as avaliações externas, foi revelada a influência causada por essa modalidade avaliativa nas práticas docentes. Mesmo não acontecendo no Infantil V, as docentes dessa turma sentiam a responsabilidade de uma prática que refletisse os resultados esperados diante da turma seguinte. Do mesmo modo que as professoras do 1º ano se mostraram com relação ao 2º. A condição de preparo dos meninos e meninas para os anos posteriores foi evidente nos relatos ouvidos.

Ficou evidente a influência das avaliações externas na prática das professoras. Foi possível perceber, entretanto, duas vertentes para tal influência. A primeira foi relacionada à postura de classe, revelando preocupação com a colega do ano seguinte, para o qual as crianças seriam promovidas. Preocupação em tornar o trabalho menos árduo e mais produtivo para as docentes, bem como com a aprendizagem das crianças, no entanto, concentrada na leitura e na escrita. A segunda vertente, foi certa negligência no desenvolvimento das outras linguagens da criança, especialmente no Infantil V, turma em que as crianças aprendem por meio da brincadeira e necessitam de espaços para as descobertas e construções.

A cultura dos resultados foi, por vezes, percebida de forma dúbia. Ao mesmo tempo em que era colocada como algo negativo, prejudicial ao trabalho pedagógico e, conseqüentemente, aos interesses e necessidades das crianças, foi também posta como algo positivo, necessário e transformador da realidade escolar no que se refere à ampliação da qualidade da educação municipal.

Nesse estudo, ficou claro que a avaliação da leitura precisa ser uma prática inerente à ação docente, que não cause transtornos para os professores, nem traumas para as crianças e, tampouco, sirva somente para atender a resultados, mas que

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



possa conviver, harmonicamente, com todas as outras ações escolares, visto que é necessária, importante e indispensável.

Referências

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi; LEAL, Telma Ferraz. Alfabetizar e letrar na educação infantil: o que isso significa? *In*: BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi; ROSA, Ester Calland de Souza (Org.). **Ler e escrever na educação infantil**: discutindo práticas pedagógicas. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011. (Coleção Língua Portuguesa na escola, 2). cap. 1.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. **Ministério da Educação**, Brasília, DF, dez. 2009a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=2298-rceb005-09&Itemid=30192>. Acesso em: 7 jul. 2017.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. **Práticas cotidianas na educação infantil**: bases para a reflexão sobre as orientações curriculares. Brasília, DF: MEC/UFRGS, 2009b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/relat_seb_praticas_cotidianas.pdf>. Acesso em: 3 jul. 2017.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**: conhecimento do mundo: volume 3. Brasília, DF, 1998. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/volume3.pdf>>. Acesso em: 12 jul. 2017.

CEARÁ. Secretaria da Educação. **Boletim Pedagógico**: Língua Portuguesa: 2º ano do Ensino Fundamental. Juiz de Fora: Se-



duc/CAEd, 2014. Disponível em: <<http://www.spaece.caedu-ff.net/wp-content/uploads/2016/08/SPAECE-ALFA-2014-RP-LP-2EF-WEB.pdf>>. Acesso em: 10 jul. 2017.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliação e educação infantil**: um olhar sensível e reflexivo sobre a criança. 18. ed. Porto Alegre: Mediação, 2012.

_____. **Avaliar para promover**: as setas do caminho. Porto Alegre: Mediação, 2001.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2009.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar**: estudos e proposições. 19. ed. São Paulo: Cortez, 2008. Disponível em: <http://www.derita.com.br/antigo/comunicados_2013/anexo_255_avaliacao_da_aprendezagem_escolar.pdf>. Acesso em: 7 jul. 2017.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 34. ed. Petrópolis: Vozes, 2015.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

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

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



ACOMPANHAMENTO PARA A APRENDIZAGEM DO NOME PRÓPRIO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UMA ESTRATÉGIA DE AVALIAÇÃO DA REDE MUNICIPAL DE FORTALEZA

Maria Regiane Vidal Costa Simonetti Gomes

Secretaria Municipal da Educação de Fortaleza. (SME)

Luiza Hermínia de Almeida Assis Brilhante

Secretaria Municipal da Educação de Fortaleza. (SME)

Simone Domingos Calandrine

Secretaria Municipal da Educação de Fortaleza. (SME)

Ana Paula dos Santos Alves Simões

Secretaria Municipal da Educação de Fortaleza. (SME)

Agência financiadora: não contou com financiamento

RESUMO

Avaliação no âmbito da Educação Infantil é uma temática que propõe debates que ora fortalecem os embates sobre avaliação em toda a Educação Básica, ora consolidam as especificidades desta etapa e a necessidade de um caráter diferenciado sobre os processos de avaliação na Educação Infantil. O nome próprio se constitui uma aprendizagem que geralmente se realiza ao longo da Educação Infantil, sendo bastante explorada nos primeiros anos de vida, seja em ambiente escolar ou não. Com isso, objetivamos fomentar reflexões acerca da avaliação na/da Educação Infantil a partir de uma discussão sobre o direito da criança em conhecer e aprender o seu próprio nome englobando as diferentes dimensões desse processo como a identidade, a expressão e a escrita. Para isso, buscamos conhecer as percepções das professoras acerca do acompanhamento para a aprendizagem do nome próprio nas turmas de Educação Infantil da referida Rede Municipal de Fortaleza a partir de um estudo exploratório considerando todos os agrupamentos desta etapa. Fundamentamos nossas reflexões na perspectiva da avaliação para a aprendizagem (DIDONET, 2014) e como um processo de acompanhamento à trajetória da vida escolar da criança (HOFMANN, 2014); aquisição da linguagem escrita (VYGOTSKY, 1989 e TEBEROSKY, 1993). Verificamos que



a implantação desse acompanhamento favorece a atenção das professoras sobre as necessidades de aprendizagens individuais de cada criança, compreendido também como colaborador na avaliação da própria prática docente. Concluímos que o acompanhamento para aprendizagem por meio do registro no instrumental fomenta a mobilização para o olhar sobre o processo avaliativo na Educação Infantil, enfatizando essa aprendizagem para além da representação gráfica do nome próprio, mas também na compreensão da criança como sujeito de direitos, que constrói a sua identidade e que possui formas peculiares de expressão.

Palavras-chave: Educação Infantil. Avaliação. Nome Próprio.

ABSTRACT

Evaluation in the context of Early Childhood Education is a theme that proposes debates that now strengthen the impact on evaluation in all Basic Education, and consolidate the specificities of this stage and the need for a differentiated character on the evaluation processes in Early Childhood Education. The name itself constitutes an apprenticeship that is usually carried out during the Early Childhood Education, being quite explored in the first years of life, whether in the school environment or not. With this, we aim to foster reflections about the evaluation in the Infant Education from a discussion about the right of the child to know and learn his own name encompassing the different dimensions of this process as identity, expression and writing. In order to do this, we sought to know the teachers' perceptions about the accompaniment to the learning of the proper name in the classes of Early Childhood Education of said Municipal Network of Fortaleza from an exploratory study considering all the groupings of this stage. We base our reflections on the evaluation of learning (DIDONET, 2014) and as a process to follow the trajectory of children's school life (HOFMANN, 2014); Acquisition of written language (Vygotsky, 1989 and Tebertosky, 1993). We verified that the implementation of this monitoring favors the attention of the teachers on the individual learning needs of each child, also understood as collaborator in the evaluation of the teaching practice

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



itself. We conclude that the accompaniment to learning through the instrumental record fosters the mobilization to look at the evaluation process in Early Childhood Education, emphasizing this learning beyond the graphic representation of the proper name, but also in the understanding of the child as a subject of rights, which Builds its identity and has peculiar forms of expression.

Key-words: Early Childhood Education. Evaluation. Own name

Introdução

Este artigo tem como objetivo fomentar reflexões acerca da avaliação na/da Educação Infantil a partir de uma discussão sobre o direito da criança em conhecer e aprender o seu próprio nome englobando as diferentes dimensões emaranhadas nesse processo como a identidade, a expressão e a escrita. Estas reflexões originaram-se a partir de uma pesquisa realizada pela Secretaria Municipal de Educação, no âmbito da Coordenadoria de Educação Infantil, que buscou apreender as percepções tanto das crianças quanto das professoras da educação infantil da Rede municipal de Ensino do município de Fortaleza sobre o processo de ensino e aprendizagem envolvendo o nome próprio.

Ressaltamos que nosso foco recai sobre as percepções das professoras acerca do acompanhamento para a aprendizagem do nome próprio nas turmas de Educação Infantil da referida rede de ensino, com o intuito de compreender como percebem esse trabalho tanto na esfera individual, ou seja, em sua sala de aula, quanto coletivamente, enquanto instituição de educação infantil e rede de ensino. Neste recorte, teremos como sujeitos oito professoras da rede, representando todos os agrupamentos da Educação Infantil (do infantil I ao Infantil V). A coleta para a construção dos dados ocorreu por meio de entrevistas semiestruturadas.



Em breve revisão de literatura, percebemos que este campo de pesquisa ainda é escasso, revelando a necessidade de integrar esse assunto à agenda das políticas públicas, das pesquisas científicas, dos gestores e militantes da educação (ROSEMBERG, 2013). No banco de teses e dissertações da CAPES (Coordenadoria de Aperfeiçoamento de Pessoal do Nível Superior), encontramos trinta e seis pesquisas entre dissertações e teses utilizando o descritor “avaliação na/da Educação Infantil”, demonstrando o quanto ainda precisamos investir nessa agenda.

A organização deste artigo inicia com esta introdução, dando continuidade com uma seção de reflexões iniciais sobre o tema em questão, no qual apresenta o tema e traz subsídios teóricos que amparam nossos argumentos e considerações. Como terceira parte, optamos por contextualizar o processo de acompanhamento para a aprendizagem do nome próprio, situando uma das ações estratégicas de avaliação para a aprendizagem inserida na política de avaliação na/da Educação Infantil Municipal de Fortaleza. Em seguida, elaboramos outra seção com o objetivo de apresentar os achados da pesquisa, entrelaçando-os às orientações e diretrizes dos documentos oficiais da própria rede, às pesquisas anteriores e aos fundamentos teóricos escolhidos para esta discussão. Finalizamos o artigo com reflexões finais que provocam mais um início de conversa do que propriamente uma conclusão, abrindo espaço para a continuidade do processo de alfabetização como um direito da criança sem hora marcada para começar e muito menos para findar.

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



Reflexões iniciais

A Educação Infantil ficou bastante tempo sem entrar nesse debate que cerca a temática da avaliação, instalando lacunas que abriram espaço para práticas que não representam os princípios balizares nessa etapa. Com sua inserção na Educação Básica, a luta pelo caráter da avaliação realizada na e da educação infantil se aloja, já que não se quer uma similaridade com as outras etapas da Educação Básica e sim que suas especificidades sejam incorporadas a sistemática de avaliação a ser realizada nesse âmbito, de forma a considerar a educação integral da criança e contribuir com sua continuidade nas etapas e modalidades seguintes, em uma perspectiva de avaliação para a aprendizagem.

Consideramos relevante deixar claro que nossas reflexões buscam situar um olhar sobre a avaliação na e da Educação Infantil, tomando a avaliação na EI como aquela que abarca o processo educativo, o microambiente em seu “acontecer pedagógico”, analisando os efeitos gerados nas crianças. Já a avaliação da EI toma esse fenômeno como elemento sociocultural, concretizando-se por meio de uma proposta pedagógica, abrangendo toda a educação nos primeiros seis anos de vida em estabelecimentos educativos, analisando se e quanto ele atende à sua finalidade, objetivos e diretrizes próprias. Essa perspectiva interroga a oferta dessa etapa tendo em vista os parâmetros e indicadores de qualidade (DIDONET, 2014).

Nessa perspectiva de avaliação para a aprendizagem, a realização desse acompanhamento na Educação Infantil da Rede Municipal de Fortaleza não se constitui apenas na investigação de uma aprendizagem existente, mas como uma estratégia de promoção da aprendizagem do nome próprio com



todos os aspectos nela envolvidos, atuando na compreensão do professor sobre o processo avaliativo na Educação Infantil.

Diante disso, buscamos, neste artigo, refletir a aprendizagem do nome próprio na Educação Infantil, como um direito de aprendizagem que deve ser garantido ao longo dessa etapa, proporcionando experiências que promova às crianças a exploração dessa escrita como forma de identidade, expressão e referência de escrita para o continuum do seu processo de aprendizagem também nas etapas seguintes.

Em meio a contrapontos e contradições, o movimento para a constituição da Base Nacional Curricular Comum vincula as aquisições dos conhecimentos ao direito de aprender e, dessa forma, propõe o alcance de objetivos de aprendizagem e desenvolvimento que concretizam esses direitos de aprendizagem.

Isso nos move a promover e assegurar que as crianças, como cidadãs de direitos, sendo um deles o que se refere ao conhecimento do seu próprio nome, não somente tendo em vista os aspectos legais pelo reconhecimento como indivíduo, mas como primeiros indícios para a formação de sua identidade. Portanto, na Educação Infantil, esse direito deve ser assegurado em estratégias didáticas voltadas para diferentes faixas etárias. Em vista disso, compreendemos que a escrita do nome próprio é uma aquisição importante para as crianças, considerando-a uma referência estável para que possa refletir sobre como funciona a sua língua materna.

Com base nisso, a criança compõe seu primeiro repertório de letras, e com o conhecimento dos nomes dos seus colegas, dos seus familiares, de sua professora, cria um leque de combinações entre os fonemas e as letras que serão fonte de consulta para outras escritas. Portanto, o nome próprio é um ponto de diferenciação do processo evolutivo da constituição

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



da escrita, sendo uma peça-chave para o início da compreensão do funcionamento do sistema de escrita alfabética (FERREIRO, 1985).

Contudo, o início da aprendizagem e desenvolvimento da linguagem escrita acontece a partir das tentativas de comunicação da criança por meio dos seus primeiros gestos. Com a brincadeira e o desenho a criança percebe a necessidade e a função da escrita, não reduzindo seu conhecimento somente às letras (Vygotsky, 1989). Esse acesso à língua escrita proporciona a percepção pelas crianças de que as palavras faladas nomeiam coisas, objetos e pessoas, e que também possuem uma forma de representação gráfica única.

Mesmo antes de iniciar na escola, as crianças são incentivadas a ler e escrever seu nome, entrando em contato por meio de jogos, brinquedos e observação de palavras escritas em rótulos e cartazes com a sua língua materna, porém, para a maioria das crianças, a escrita do nome próprio será uma aprendizagem escolar, sendo necessário refletir sobre sua presença e uso na vida social e escolar.

Esta construção, iniciada em espaços e tempos anteriores à escola, terá que ser resgatada e organizada no cotidiano da Educação Infantil em experiências com os símbolos gráficos por meio das interações e das brincadeiras, contribuindo com o processo de aquisição da tecnologia da escrita, suas convenções, usos e funções sociais.

Teberosky (1993, p. 35) aponta razões para o nome próprio ser peça-chave do planejamento das experiências da criança com a linguagem escrita, a saber:

[...] tanto do ponto de vista lingüístico como gráfico, o nome próprio de cada criança é um modelo estável. O nome próprio é um nome que se refere a um único obje-



to, com o que se elimina, para a criança, a ambigüidade na interpretação. O nome próprio tem valor de verdade porque se refere a uma existência, a um saber compartilhado pelo emissor e pelo receptor. Do ponto de vista da função, fica claro que marcar, identificar objetos ou indivíduos faz parte dos intercâmbios sociais da nossa cultura. Do ponto de vista da estrutura daquilo que está escrito, a pauta lingüística e o referente coincidem, e esta coincidência facilita a passagem de um símbolo qualquer para um objeto qualquer em direção à atribuição de um símbolo determinado para indivíduos que não são membros indeterminados de uma classe, mas seres singulares e concretos. (TEBEROSKY, 1993, p. 35)

Dessa forma, consideramos importante refletir sobre uma ação avaliativa que ocorre na Rede Municipal de Fortaleza com foco no acompanhamento para a aprendizagem do nome próprio pela criança ao longo da Educação Infantil. Na secção seguinte, faremos uma breve explanação sobre essa ação como estratégia de avaliação nesta etapa.

O acompanhamento para a aprendizagem do nome próprio como estratégia de avaliação da rede municipal de Fortaleza

Conforme informamos, em nossa breve revisão de literatura, dentre os trinta e seis trabalhos envolvendo avaliação na/da educação infantil não encontramos em nenhuma pesquisa indícios sobre o acompanhamento para a aprendizagem do nome próprio.

Nesse sentido, considerando o direito da criança em conhecer o seu próprio nome e tê-lo como suporte para a construção da sua identidade e de aprendizagens com foco na expressão da criança em diferentes linguagens, percebemos que

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



essa ação da política de avaliação da Rede Municipal de Fortaleza se constitui como uma estratégia de acompanhamento processual da evolução da escrita da criança.

Conforme orientações da Secretaria Municipal da Educação de Fortaleza (SME),

a aprendizagem do próprio nome é um dos conhecimentos fundamentais a serem construídos ao longo da permanência da criança na Educação Infantil, em contextos significativos por meio de experiências cotidianas diversificadas. O trabalho com o nome próprio é parte constitutiva da construção identitária e da expressão da criança. Além disso, é uma palavra carregada de afeto e significados, referência de escrita estável para as experiências de aprendizagem em alfabetização e letramento (SME, 2017, p. 1).

Diante disso, a SME instituiu uma ação de acompanhamento para a aprendizagem do nome próprio na Educação Infantil, implantando um registro sistemático dessa aprendizagem nas turmas do Infantil V. Embora o foco do registro seja no infantil V, a SME concebe que este acompanhamento ocorra ao longo da Educação Infantil, incluindo, em suas recentes orientações, diretrizes enfatizando que “esse acompanhamento consiste na ação pedagógica cotidiana de avaliar o percurso da aprendizagem da escrita/leitura do nome próprio pelas crianças desde a inserção delas na instituição educativa” (SME, 2017, p. 1).

Ainda salientam que,

para a Rede Municipal de Ensino de Fortaleza, esse instrumental é uma ferramenta de pesquisa quantitativa e qualitativa para conhecer o percurso de aprendizagem da escrita do nome próprio pela criança da Educação Infantil, que possibilita a avaliação das ações e a proposição de políticas de formação dos profissionais com-

prometidas com a qualidade do ensino nessa etapa da educação (SME, 2017, p. 1).

Este registro é realizado desde o ano de 2015 e, conforme podemos verificar, o foco recai sobre a escrita convencional ou não do nome pela criança. Em sua primeira realização, o consolidado final desse processo contabilizou a participação de dez mil e seiscentos e sessenta e um crianças (10.661 crianças). Conforme quadro abaixo:

Quadro 1

Escritas iniciais	Escreve o nome utilizando algumas letras do próprio nome	Pré-nome	Nome Completo Parcial	Nome Completo
271	379	1.183	1.206	7.622

Fonte: COEI/SME.

No ano de 2016, a realização do registro contabilizou onze mil e setenta e cinco crianças avaliadas (11.075 crianças). O quadro abaixo refere-se à quantidade de crianças e a avaliação de suas respectivas escritas.

Quadro 2

Escritas iniciais	Escreve o nome utilizando algumas letras do próprio nome	Pré-nome	Nome Completo Parcial	Nome Completo
274	405	989	1.242	7.936

Fonte: COEI/SME.

Constatamos que em torno de 2,47% das crianças realizam escritas iniciais que correspondem: a garatujas, usando rabiscos que as crianças produzem com o objetivo de repre-

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



sentar o seu nome; ao desenho para representar o seu nome; a escrita com mistura entre letras, números e outros caracteres para representar seu nome; e a escrita do nome utilizando uma sequência de letras aleatórias.

Em torno de 4% das crianças do Infantil V escrevem o seu nome utilizando algumas letras que o compõem, embora ainda não o façam na sequência convencional. Já 92% das crianças se enquadram na categoria de escritas convencionais, seja o seu primeiro nome ou seu nome completo ou ainda parte do nome completo, escrevendo dois ou três nomes que o compõem.

Dando continuidade a essa explanação, organizamos no tópico seguinte a análise dos dados relacionados à percepção das professoras da rede sobre essa ação estratégica de avaliação.

A percepção das professoras sobre o acompanhamento para a aprendizagem do nome próprio

Na pesquisa realizada na Rede Municipal de Ensino de Fortaleza, em fevereiro de 2017, por meio de entrevista semiestruturada, as professoras regentes de turmas de Educação Infantil foram instigadas a expressar suas percepções sobre o acompanhamento processual da evolução da escrita do nome próprio com as crianças do infantil 5 realizado pela Rede, conforme era denominado nos dois primeiros anos de sua realização. Embora o registro no instrumental esteja voltado apenas para as turmas de infantil 5, as professoras das demais turmas de Educação Infantil foram envolvidas na pesquisa por considerarmos que esse acompanhamento deve ser realizado na Educação Infantil como um todo, representando, assim, um



redimensionamento das concepções e práticas que envolvem esse acompanhamento a partir do ano letivo vigente, de acordo com as orientações legais apresentadas às instituições escolares e com o documento teórico-metodológico fundante desse processo.

A compreensão da necessidade do acompanhamento para a aprendizagem do nome próprio ao longo da Educação Infantil foi apresentada por algumas professoras. Estas enfatizaram que as ações didáticas para a construção do nome pela criança devem envolver o processo identitário.

Que tenha essas características mesmo dessa identidade, porque é preciso. Nós somos pessoas. Eu tenho uma casa. Eu tenho um desejo, necessidades. Eu tenho uma história e a partir disso eu quero a construção do meu nome. (Professora Petúnia - Infantil 1)

A partir dessa assertiva, percebemos a preocupação com a qualidade da aprendizagem, entretanto, algumas professoras não apresentaram essa perspectiva envolvendo a identidade e a expressão, apenas a representação gráfica. A professora Rosa revelou a concepção da escrita do nome como resultado de uma mera cópia e de um treinamento desvinculado de sua função social, embora haja a preocupação em realizar o acompanhamento do nome próprio ao longo do ano, prática considerada pela mesma como favorável à aprendizagem, independente do momento do registro no instrumento institucional.

A professora Rosa evidencia a importância em compilar os registros gráficos do nome próprio realizados pelas crianças ao longo do ano para, também, apresentar resultados que são cobrados pelas famílias, quando afirma que: “a gente apresenta para as mães também, principalmente no final do ano que... às vezes, as mães dizem: Vixe! Não aprendeu nada! Mas aí a

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



gente vai mostrar como ele entrou pra como ele tá agora, aí elas percebem o progresso, né?” (Professora Rosa - Infantil 5).

A professora ressalta a perspectiva da cobrança da família por resultados, mas não aponta a obrigação da instituição em compartilhar com as famílias os processos de desenvolvimento e aprendizagem da criança como garantido nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Além de ser assegurada a educação das crianças nessa etapa, pela Lei de Diretrizes e Bases, como a ação complementar da família.

A preocupação com a não antecipação de elementos do Ensino Fundamental também foi ressaltada. Essa aprendizagem precisa ocorrer segundo as especificidades da Educação infantil, como relata a professora Sálvia: “eu tinha dito da minha preocupação da gente estar transformando o Infantil 5 numa alfabetização. Porque eu acho assim, até nos formatos de alfabetização, a gente impõe pras crianças uma responsabilidade que ela não está preparada ainda” (Professora Sálvia - Infantil 5).

Embora haja compreensão em garantir esse trabalho atendendo às especificidades da Educação Infantil, ainda há ruptura entre o brincar e a aprendizagem. A brincadeira não é concebida como promotora de aprendizagem, nem como eixo norteador das práticas pedagógicas como declarado nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, resultando em ações estanques, nas atividades que favorecem a aprendizagem e em momentos de pausa nas propostas de brincadeiras, como é visível na fala da professora Sálvia:

Eles precisam muito do movimento e você forçar essas crianças a passar um tempo maior de concentração pra fazer uma atividade que ela não está preparada, ainda, é um tempo perdido. Eu faço questão de dividir meu tem-



po, pra que essa criança ainda possa estar vivenciando essa questão do brincar, do movimento... mesmo tendo esse tempo de concentração mais voltado para a questão gráfica mesmo, pra questão escrita, não abro mão do tempo de brincar. (Professora Sálvia - Infantil 5)

Acerca dessa dissociação apontada pela professora, o Parecer N°20, que revisa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, afirma que as práticas cotidianas desenvolvidas nessa etapa da educação *devem considerar a integralidade e indivisibilidade das dimensões expressivo-motora, afetiva, cognitiva, linguística, ética, estética e sociocultural das crianças* (PARECER N°20 CNE/CEB 2009).

A pesquisa também revelou a compreensão da avaliação pelas professoras como um processo que considera a criança na íntegra e, com isso, a necessidade de avaliar o acompanhamento realizado na Rede para contemplar essa necessidade. Dessa forma, ocorreu a reelaboração da orientação para o registro no instrumental, a qual, anteriormente partindo da realização de uma atividade pontual e específica, passando a ser realizado de acordo com o planejamento das professoras a partir de atividades vivenciadas no cotidiano do trabalho com as crianças, levando em consideração a identidade, a expressão e o processo de escrita do nome, sem a necessidade de um momento exclusivo para isso.

A realização do acompanhamento na Rede confirma uma prática contínua já existente na Educação Infantil, na compreensão que o registro dessa evolução não deve ser algo pontual e sim um complemento aos demais instrumentos de registro adotados. Segundo a professora Camélia, o acompanhamento da aprendizagem do nome próprio “parte da nossa rotina e a gente tem um planejamento voltado para essa identidade, não

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



é algo a mais, é algo da nossa própria rotina” (Professora Camélia - Infantil 5).

A necessidade de uma cultura avaliativa na Educação Infantil na perspectiva do acompanhamento para a aprendizagem é reconhecida pelas professoras quando afirmam que mesmo antes do acompanhamento ser promovido pela Rede, já era realizado na instituição como intrínseco à prática pedagógica, “para ter uma noção de como ela (a criança) evoluía na escrita do nome” (Professora Magnólia - Infantil 4). Essa perspectiva valida a necessidade do acompanhamento e a importância do instrumental para registrar e acompanhar a evolução da escrita.

Além do reconhecimento que a implantação desse acompanhamento favorece a atenção das professoras sobre as necessidades de aprendizagens individuais de cada criança, o mesmo é compreendido como colaborador na avaliação da própria prática docente. “Eu acho importante porque esse acompanhamento vai te dar uma base pra você já elaborar, ver o que que você pode mudar, o que você pode melhorar, né? Esse acompanhamento aqui, a produção deles é um *feedback* para o seu trabalho.” (Professora Papoila - Infantil 4).

O Parecer N°20 atesta que as práticas pedagógicas na Educação Infantil devem ser constantemente avaliadas. A finalidade dessa avaliação deve ser acompanhar o desenvolvimento e o aperfeiçoamento da prática docente, como um instrumento de reflexão, pois, segundo Hoffmann (2014), ao realizar os registros diários, a professora reflete sobre a evolução do seu próprio trabalho e sobre suas posturas pedagógicas (HOFFMANN, 2014. p. 112) a partir de questionamentos, tais como: onde eu não estou atingindo? O que eu atingi? Por que que eu não atingi? (Professora Semânia - Infantil 2).



Diante de variadas perspectivas sobre o acompanhamento para a aprendizagem do nome próprio realizado na Rede, vale salientar a importância dada a essa ação pelas professoras, principalmente quando há a mobilização para o olhar sobre o processo avaliativo na Educação Infantil, assim como o impacto da pesquisa na contribuição das perspectivas das professoras para o aprimoramento das ações que promovam a qualidade do trabalho desenvolvido nas instituições.

Considerações finais

A implantação do acompanhamento da aprendizagem do nome próprio na Rede Municipal de Ensino de Fortaleza vem sendo avaliada pela equipe técnica da Secretaria da Educação junto às professoras que atuam na Educação Infantil. As perspectivas apresentadas pelas professoras demonstram que a avaliação na Educação Infantil ainda não é compreendida, por uma grande parte dessas profissionais que atuam na Rede, como um processo de acompanhamento à trajetória da vida escolar da criança que considera suas múltiplas dimensões. No entanto, há uma concepção comum quanto a importância do acompanhamento da aprendizagem e, para alguns, a mobilização para o olhar sobre o processo avaliativo na Educação Infantil causada pelo registro no instrumental.

A avaliação dessa sistemática de Rede tem contribuído para reorganizar os procedimentos avaliativos do acompanhamento, bem como explicitar, por meio de elaboração de documentos orientadores, o enfoque dessa aprendizagem para além da representação gráfica do nome próprio, na compreensão da criança como sujeito de direitos, que constrói a sua identidade e que possui formas peculiares de expressão.

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



Referências

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil** – Parecer CNE/CEB Nº20/2009. Brasília: MEC, 2009.

BRASIL. Senado Federal. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, 2005.

FERREIRO, E. **Reflexões Sobre Alfabetização**. São Paulo: Editora Cortez, 1995.

FORTALEZA. **Orientações para a Avaliação e Registro do Acompanhamento da Aprendizagem do Nome Próprio – Infantil V**. 2017.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliação e Educação Infantil: um olhar sensível e reflexivo sobre a criança**. Porto Alegre: Editora Mediação, 2014.

TEBEROSKY, A. **Psicopedagogia da Linguagem Escrita**. Editora da UNICAMP. 1993.

VYGOTSKY, L.S. **Pensamento e Linguagem**. S. Paulo: M. Fontes. 1989.



A RELEVÂNCIA DA APRENDIZAGEM DA ESCRITA DO NOME PRÓPRIO NA EDUCAÇÃO INFANTIL NA PERSPECTIVA DAS CRIANÇAS DA REDE MUNICIPAL DE FORTALEZA

Ana Paula dos Santos Alves Simões

Secretaria Municipal da Educação de Fortaleza.

Alcileide de Oliveira Souza

Secretaria Municipal da Educação de Fortaleza.

Lara Picanço Menezes Mesquita

Secretaria Municipal da Educação de Fortaleza.

Agência financiadora: não contou com financiamento

RESUMO

Este artigo é fruto de uma pesquisa sobre o processo de ensino e aprendizagem enfocando o nome próprio na Educação Infantil da rede municipal de ensino de Fortaleza. Objetiva trazer à discussão e avaliar a relevância da aprendizagem do nome próprio na Educação Infantil na perspectiva da criança. Para embasar esta escrita foram utilizadas várias referências teóricas como Alencar (2012), Beluzo e Farago (2016), Ostetto (2012), Vigotski (1995), entre outras. A metodologia utilizada durante a pesquisa foi a abordagem qualitativa, e a técnica empregada embasou-se em entrevistas semiestruturadas, com o auxílio de um roteiro de perguntas, de uma câmera e gravador de celular. As entrevistas foram feitas com vinte crianças na faixa etária de três a seis anos de idade, matriculadas nos CEI do município de Fortaleza. A análise dos dados revelou a necessidade de ações de escrita que considerem a cultura infantil e ampliem as possibilidades do uso do nome, denotando sua função social, fortalecendo a constituição identitária da criança. Ponderamos que a despeito da maioria das crianças atribuírem relevância à escrita do nome próprio, a prática pedagógica tem deixado a desejar no que concerne às ações de escrita desse nome, e que uma alternativa plausível para a superação desse entrave seria o investimento na formação dos professores.

Palavras-chave: Educação Infantil. Avaliação. Nome Próprio.

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



ABSTRACT

This article is the result of a research about the process of teaching and learning focusing on the proper name in Early Childhood Education of the municipal education system of Fortaleza. It aims to bring to the discussion and evaluate the relevance of the learning of the proper name in Child Education from the perspective of the child. To support this writing were used several theoretical references such as Alencar (2012), Beluzo and Farago (2016), Ostetto (2012), Vigotski (1995) and others. The methodology used during the research was the qualitative approach, and the technique employed was based on semi-structured interviews, with the help of a questionnaire, a camera and a cellular recorder. The interviews were done with twenty children aged between three and six years, enrolled in the CEI of the city of Fortaleza. The analysis of the data revealed the necessity of writing actions that consider the culture of children and expand the possibilities of the use of the name, denoting its social function, strengthening the identity constitution of the child. We consider that despite the fact that most children attribute relevance to the writing of the given name, pedagogical practice has been left to be desired as far as writing actions of this name are concerned, and that a plausible alternative for overcoming this obstacle would be the investment in teacher training.

Keywords: Early Childhood Education. Evaluation. Own name

Introdução

Buscando refletir sobre a aprendizagem do nome próprio na Educação Infantil, este artigo objetiva trazer à discussão a relevância da aprendizagem do nome próprio, na perspectiva das crianças da Educação Infantil da Rede Municipal de Fortaleza. Isto é, como a criança concebe a importância de aprender a escrever o seu nome em meio à apropriação da cultura letrada e a sua construção.

O interesse por essa temática adveio de uma pesquisa sobre o processo de ensino e aprendizagem, enfocando o nome



próprio pelo prisma das crianças e professoras da Educação Infantil da rede municipal de ensino de Fortaleza, realizada por meio da Coordenadoria de Educação Infantil.

Torna-se imprescindível pontuar que as discussões aqui presentes partem da perspectiva de crianças, as quais cremos serem protagonistas de suas aprendizagens e que compartilham e produzem cultura, o que as legitimam imprimir suas concepções sobre a importância da apropriação do nome para o desenvolvimento.

Acreditamos também que é a partir da escuta dessas crianças, empoderadas de vez e voz, que os percalços e conquistas resultantes das suas caminhadas de aprendizagens conseguirão aparecer com maior nitidez e os possíveis ajustamentos e intervenções para ajudá-las nesses percursos serão mais adequados às suas necessidades.

Logo, discorrer sobre a relevância da escrita do nome próprio na educação da primeira infância, ancorados na perspectiva infantil, configura-se numa avaliação do ensino-aprendizagem que considera as impressões, opiniões, concepções, enfim, a voz daqueles que são o centro do planejamento e da prática docente.

Quanto à estruturação deste artigo, principia-se com esta introdução seguida pelo tópico entrelaçamentos iniciais em que discorreremos sobre as ideias concernentes à linha condutora desta escrita e o seu intrincamento com os pressupostos teóricos que subsidiarão os argumentos apresentados. Logo após, nas narrativas metodológicas, passaremos a contextualizar a conjuntura em que se deu a pesquisa, descrevendo os aspectos referentes às suas especificidades e às dos sujeitos pesquisados. Posteriormente, apresentaremos os fios produzidos pela fala das crianças no desenrolar da pesquisa. Por último, fa-

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



remos as ponderações finais que trançarão os fios de reflexões aqui abordados, objetivando fiar uma trama de pensamentos e considerações por nós contempladas.

Entrelaçamentos iniciais

Na Educação Infantil, o nome próprio perpassa todos os subgrupos¹ por ela contemplados, desde o período de inserção da criança na instituição até o seu último ano de permanência, em que o trabalho pedagógico com a escrita convencional do nome se intensifica.

Nessa etapa da educação básica, o trabalho com o nome tem suas especificidades por acolher uma faixa etária muito peculiar. Sujeitos recém-chegados ao mundo ou que ainda estão no início dos seus processos de desenvolvimentos em todas as suas dimensões (socioafetiva, cognitiva, psicomotora e cultural).

O trabalho com o nome próprio na Educação Infantil compreende um entrelaçamento entre o enunciamento da palavra (o nome propriamente dito), o sujeito e sua história, e as ações de escritas e leituras analogicamente a uma rede de conhecimentos e informações que transcende o aspecto da alfabetização e que considera a inserção na cultura letrada e a construção identitária intrínseca a esse trabalho. Vale ressaltar que, nessa prática, além da ação do professor como ser mais experiente, mediador – do encontro das potencialidades infantis com os conhecimentos já construídos socialmente – e conhecedor do desenvolvimento da criança, perpassa também o protagonismo infantil.

¹ Subgrupos etários considerados pela BNCC (Base Nacional Comum Curricular) que consiste na seguinte organização: bebês (crianças de 0 a 1 ano e 6 meses), crianças bem pequenas (crianças de 1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses) e crianças pequenas (crianças de 4 anos a 5 anos e 11 meses).



Saber escrever o nome tem valor social relevante. Na Educação Infantil, desde muito cedo, a criança vai compreendendo esse valor por meio das experiências que lhes são proporcionadas desde a percepção da sonoridade do seu nome, a organização dos espaços (como uma lista de nomes das crianças e os dos colegas que permite o acesso delas quando necessitam consultá-los, bem como dispostos na sala de modo a identificar seus pertences); até as ações específicas de leituras e escritas do nome próprio.

[...] a linguagem escrita converte-se num sistema complexo de signos que simboliza diretamente as entidades reais e as relações entre elas. [...] o domínio de um tal sistema complexo de signos não pode ser alcançado de maneira puramente mecânica e externa; em vez disso, esse domínio é o culminar, na criança, de um longo processo de desenvolvimento de funções comportamentais complexas. (VIGOTSKI, 2007, p. 126)

Saber identificar o seu nome, reconhecendo-o como elemento de propriedades específicas nas atividades e no cotidiano da instituição e compreender a sua funcionalidade (para quê, quando e o seu porquê), é imprescindível para ampliação do conhecimento sobre a função social da escrita do nome próprio, empoderando a criança de saberes universais. Ostetto (2012, p.85), ratifica que:

É preciso, antes de tudo, não esquecer que a escrita está dentro da escola porque está fora dela [...] para aproximar mais as crianças desse objeto simbólico de nossa cultura, não precisamos lançar mão daquele ditado antigo “a letra com sangue entra”, passando lições enfadonhas de copiar as letras, decorar o alfabeto, seguir modelo, escrever na linha etc. Será útil não esquecer, jamais, que a função primeira da educação infantil não é a alfabetização, aqui entendida como aquisição da base alfabética, sistemática e continuamente desenvolvida no ensino fundamental.

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



Todavia, não se está afirmando aqui que na Educação Infantil é proibida a alfabetização como processo. Até porque sendo um transcurso que se inicia antes mesmo da criança adentrar à instituição, necessita ser expandida, ampliada. Nessa perspectiva, o processo de alfabetização deve vislumbrar mais do que memorização, decodificação de grafemas sem reflexão, sem pensar sobre. Como disse Soares (1998), ler e escrever o código escrito não é o suficiente, é necessário também, conhecer o uso da língua por meio das práticas sociais.

Desse modo, considerando a alfabetização como processo, a escrita do nome próprio mostra-se uma excelente oportunidade para ampliar esse encadeamento de aprendizagens na Educação Infantil, porque, além de se configurar como um referencial de identidade e reconhecimento, ele é o primeiro repertório de letras que a criança possui, proporciona a reflexão sobre o funcionamento da escrita, é um modelo de escrita estável que engloba vários aspectos como a sonoridade, posição das letras etc., além de ser uma escrita livre de contexto que pode ser usada nas mais diversificadas situações sociais (ANTUNES, 2017).

Assim, há que se entender que mais do que aprender os traçados de cada letra do seu nome, de sabê-lo de memória, a criança necessita compreender as funcionalidades dele, senti-lo como elemento que indica sua identidade para desejar apropriar-se da sua escrita e leitura, protagonizando-se na sua inserção à cultura letrada.

O nome distingue um ser dos outros e essa distinção é oriunda de uma construção simbólica, que se estabelece pela história construída em sociedade, por meio do exercício da linguagem. Quando um indivíduo se refere a alguém, aquele está reconhecendo que este faz parte da sociedade. O ato de se



referir indica que o ser referido foi nomeado por outra pessoa (do seu convívio familiar) da comunidade, que ao dar-lhe um nome, indubitavelmente, fez parte da sua constituição identitária, legitimando-o a inserir-se no convívio social. (ALENCAR, 2012).

A escrita do nome próprio é uma grande conquista da criança no seu processo de alfabetização, configurando-se como fundamental nesse percurso por ser um agrupamento de letras imbuído de grande teor afetivo, que diz algo sobre o infante, sobre sua história, sua filiação, sua individualidade, despertando-lhe o desejo de se apropriar do seu nome de forma convencional por ser a palavra mais significativa do que qualquer outra, que lhe toca mais profundamente e que faz parte de sua pessoa.

Todavia, para que o processo de apropriação da escrita corporifique-se no cotidiano da Educação Infantil enquanto ação oriunda de uma perspectiva identitária e dinamizadora de outros processos de aprendizagem, faz-se necessário dirigir a atenção para as práticas cotidianas na instituição.

Compreendendo que as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – DCNEI (BRASIL, 2009) preconizam práticas pedagógicas norteadas pelas interações e brincadeiras, no afã de garantir experiências imprescindíveis para o desenvolvimento holístico da criança, nada mais apropriado que considerar esse documento como legitimador das ações docentes que ensejem a perspectiva identitária no processo de apropriação da escrita do nome na primeira infância.

Algumas experiências das Diretrizes se destacam no que se refere ao aspecto identitário. Dentre elas, algumas intentam a promoção do conhecimento da criança de si e do mundo, da liberdade de expressão e respeito pela sua individualidade;

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



a ampliação da participação das crianças nas atividades propostas pela instituição; de situações de autonomia no próprio cuidado com o corpo, saúde e bem-estar; e o alargamento dos seus padrões de referência e de identidade no que se refere à diversidade.

Ainda na esteira da legalidade quanto à legitimação das ações no que se refere à construção identitária da criança da primeira infância, a Base Nacional Comum Curricular – BNCC (BRASIL, 2016/2ª versão), partindo das DCNEI, enfatiza, no Direito de Aprendizagem², conhecer-se e, no Campo de Experiência³, O eu, o outro e o nós, a relevância da construção identitária para o desenvolvimento integral da criança.

Assim,

CONHECER-SE e construir sua identidade pessoal, social e cultural, constituindo uma imagem positiva de si e de seus grupos de pertencimento, nas diversas experiências de cuidados, interações e brincadeiras vivenciadas na instituição de Educação Infantil [...] [investe a criança de] percepções e perguntas sobre si, diferenciando-se e, simultaneamente, identificando-se com os demais. (BRASIL, 2016, p. 62)

Logo, conhecer o nome é um direito da criança. O nome a difere dos outros ao mesmo tempo que lhe confere um sentimento de pertença ao seu grupo. Promover experiências com o nome próprio na Educação Infantil significa proporcionar situações de aprendizagens que favorecem a ampliação do conhecimento, contribuindo diretamente para a inserção na cultura letrada e para a constituição da identidade infantil.

² Segundo a BNCC, são seis os direitos de aprendizagem que devem ser garantidos na Educação infantil: conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se.

³ Se constitui num arranjo curricular que preza pela construção do conhecimento pela articulação das experiências infantis com os conhecimentos e saberes fundamentais a serem assegurados às crianças da primeira infância.



Narrativas metodológicas

A pesquisa qualitativa trabalha com um universo dos significados, das atitudes, do pensamento do indivíduo sobre algo, seus conhecimentos e não sobre a pessoa em si, pois “[...] o universo da produção humana que pode ser resumido no mundo das relações, das representações e da intencionalidade é objeto da pesquisa qualitativa e dificilmente pode ser traduzido em números e indicadores quantitativos [...]” (MINAYO, 2011, p. 21).

Nessa perspectiva, ponderamos que a melhor metodologia a ser utilizada na pesquisa deste artigo foi a de abordagem qualitativa, pois na nossa visão é a que mais se adequa à sua natureza.

Realizamos entrevistas semiestruturadas – caracterizadas por serem um tipo de instrumento metodológico mais adequado para fundamentar as pesquisas qualitativas e por seu estilo de conversação mais informal que confere maior liberdade ao pesquisador (LAKATOS e MARCONI, 2010). Com o auxílio de um roteiro de perguntas, de uma câmera e gravador de celular que, em seguida, foram transcritas para posterior construção dos dados por meio de análises dos dados.

As entrevistas foram realizadas nos meses de fevereiro e março de 2017 com 20 crianças – do Infantil III ao Infantil V⁴. A escolha desses indivíduos teve a intenção de conhecer suas concepções sobre a aprendizagem do nome próprio. Cada entrevista foi realizada dentro da instituição que elas frequentavam.

⁴ Divisão de grupos etários atendidos pelas instituições de Educação Infantil de Fortaleza: Infantil I- 1 ano a 1 ano e 11 meses; Infantil II- 2 anos a 2 anos e 11 meses; Infantil III- 3 anos a 3 anos e 11 meses; Infantil IV- 4 anos a 4 anos e 11 meses e Infantil V- 5 anos a 5 anos e 11 meses.

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



As condições necessárias para a escolha das instituições eram: duas por distrito de educação⁵ e possuir salas de Educação Infantil que atendessem turmas de pré-escola.

Quanto aos critérios de escolha das crianças, foi solicitado às professoras das instituições que as convidassem e que fossem dois pares de meninos e meninas que se expressassem oralmente com maior clareza. Essa escolha em nenhum momento indicou falta de reconhecimento à competente capacidade das demais crianças da sala em emitirem suas opiniões, como nos traz CRUZ (2015), as crianças, desde que nascem, já são capazes de se comunicarem “olhando, vocalizando, traduzindo em expressões faciais suas emoções, falando com o seu corpo...”, mas prioritariamente na limitação das habilidades das pesquisadoras, considerando Malaguzzi (1999) citado por CRUZ, “todas as crianças possuem cem linguagens, cem modos de pensar e de falar; os adultos é que não desenvolveram ainda habilidades suficientes para compreendê-las.”

Antes da entrevista, as crianças eram apresentadas às pesquisadoras, cada criança era filmada. As pesquisadoras pediam permissão para fazer-lhes perguntas, para filmar, e informavam o motivo da pesquisa, de maneira que ficasse claro para o infante.

O teor da entrevista se constituía em: mostrar uma pequena caixa (caixa surpresa) para a criança e a indagar sobre o que seria aquele objeto, criando suspense sobre o conteúdo dele. Essa estratégia tinha a intenção propiciar um clima de brincadeira à atividade, facilitando a aproximação com as crianças. Depois, era solicitado, quando a criança não tomava a iniciativa, que abrisse a caixa. Dentro, havia uma fotografia

⁵ Divisões administrativas da cidade, abrangendo vários bairros.



com a cena de uma criança em atividade de escrita e outra ao seu lado, numa sala de referência de uma instituição da rede de ensino municipal. Posteriormente, em meio à exploração da cena fotográfica, discorria-se o roteiro da entrevista.

Fios de uma trama: a compreensão das crianças acerca do nome próprio

Nas entrevistas, pudemos perceber que as vinte crianças associaram a cena fotográfica mostrada a elas a uma situação que se passa na instituição; que a grande maioria, dezessete, fez conexões da cena a atividades de escrita e que dez identificaram a atividade como sendo a escrita do nome próprio.

As dezessete crianças que atribuíram a cena a uma situação de escrita (tarefas mimeografadas, cópia do nome, reescrita de números e letras) refletem um elemento intrigante quanto à qualidade da ação docente, por vezes perpetuando uma herança escolar outrora validada pela sociedade. No que se refere à diversificação de experiências significativas e o imbrincamento destas com as interações e brincadeiras apregoadas nas diretrizes dos documentos legais referentes à prática pedagógica na Educação Infantil.

Vygotski (2007, p.144) diz que a escrita deve ter significado para as crianças, que estas devem compreendê-la como um momento natural do desenvolvimento e completa sua reflexão citando a contribuição de Montessori ⁶quanto ao ensino da escrita: “[...] Montessori mostrou que o jardim-de-infância é

⁶ Maria Montessori. Pedagoga que desenvolveu o método Montessori dirigido especialmente às crianças do período pré-escolar, que propõe uma enorme diversificação das tarefas em que a criança aprendia seguindo o ritmo de suas próprias descobertas.

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



o lugar apropriado para o ensino da leitura e da escrita [...] que o melhor método é aquele em que as crianças descubram essas habilidades durante as situações de brinquedo.”

Então, diante do exposto, compreende-se que a brincadeira é o melhor caminho para ir ao encontro das expectativas das crianças e para o despertar dos seus interesses quanto à escrita em todas as suas dimensões. Insistir em promover atividades fadadas ao desinteresse infantil inviabiliza o encontro do infante com a linguagem viva.

As crianças que atribuíram, de imediato, a cena à escrita do nome próprio disseram que gostavam dessa atividade. Quando indagadas sobre o motivo pelo qual gostavam, a maioria justificou com um “*porque sim*”. Entretanto, uma resposta diferenciada nos chamou a atenção: “*Porque a tia [...] mandou*”. Inferimos que, neste caso, a escrita do nome aparece como uma forma de atender à expectativa do outro e de uma obrigação, ordem que precisa ser obedecida.

Já todas as crianças que relacionaram a fotografia a outras atividades de escrita, que não o nome próprio, disseram que não gostavam.

PESQUISADORA: O que você acha que eles estão fazendo?

CRIANÇA 3: Tão lendo e tão vendo as letrinhas pra botar no papel

CRIANÇA 5: [...] fazendo números

PESQUISADORA: O que você acha que ela está sentindo fazendo isso, você acha que ela está gostando?

CRIANÇA 3: Balança a cabeça sinalizando que não

CRIANÇA 5: Triste [...]. Não.

PESQUISADORA: Por quê?

CRIANÇA 3: Porque a mão fica toda cansada.

CRIANÇA 5: Porque não tão [gostando]



A escrita não deve ser explorada como uma habilidade motora, como um exercício de memorização ou como uma atividade de cópias sem sentido. Segundo a BNCC/2ª versão (2016), a escrita na Educação Infantil deve partir do contexto infantil favorecendo, assim, o pensar sobre as hipóteses e a construção de novos conhecimentos pela criança, propiciando a sua imersão na cultura letrada.

Quanto à compreensão das crianças sobre quem as ensinou e ajudou a escrever seus nomes, tivemos uma grata surpresa. A despeito da maioria das professoras da pesquisa terem pontuado pouca atuação dos pais no processo educativo de suas crianças, estas apresentaram as famílias como parceiras e ensinantes na aprendizagem do nome próprio juntamente com seus colegas. Esse dado só indica o quanto a participação da família no acompanhamento da aprendizagem de seus filhos tem grande contribuição e enriquece o processo de alfabetização e construção identitária dos garotos e garotas da Educação Infantil.

Transformar a família em aliada no processo de aprendizagem muitas vezes exige dos educadores criatividade, interesse e empenho. O processo de informar e discutir temas de interesse da escola e da família não pode prescindir do vínculo entre escola e comunidade. Assim como os educadores desejam envolver as famílias em seu projeto pedagógico, elas também têm expectativas em relação à escola e desejam apoiar iniciativas que favoreçam a qualidade do ensino. (JUCÁ, 2016, p. 55)

No quesito sobre a importância da aprendizagem do nome, dezesseis crianças disseram que era relevante, três não viam nenhuma importância em aprender a escrita do nome e uma não soube responder. Todavia, existem alguns aspectos referentes às respostas das crianças que precisam ser pontuados aqui.

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



Das crianças que viram relevância em aprender o nome próprio, mais da metade não apresentaram relação com a função social, com a identidade e sua autoria. Percebeu-se uma escrita desprovida de significância cuja única função seria a obrigatoriedade em atender exclusivamente as expectativas do outro e das funções escolares.

PESQUISADORA: Tu acha que é importante fazer o nome?

CRIANÇA 11: Sim

CRIANÇA 12: [balança a cabeça afirmando que sim]

PESQUISADORA: Por quê?

CRIANÇA 11: Porque tem que saber fazer o nome[...].
Quando a professora mandar

CRIANÇA 12: Fazer no papel...

Faria e Kuhnen (2012) falam que a escrita está no mundo muito antes de estar no espaço da Educação Infantil, e que as crianças que são acolhidas na instituição já têm contato com ela (interações com propagandas, revistas, livros, etc.). Dessa forma, nada justifica empobrecer, delimitar o processo de leitura e escrita a funções estritamente escolares. Além disso, as autoras enfatizam que:

É preciso [...] ensinar a linguagem, no sentido de conhecer os usos e funções da escrita. Essa é primeira pergunta que a criança faz: para que serve? Depois, ela pergunta: como funciona? [...]

Por isso a escrita não deve ser explorada como uma habilidade motora, que tem como objetivo fazer com que as crianças decorem alfabetos e copiem nomes e palavras sem significados. (FARIA E KUHNEN, 2012, p. 99)

Nessa perspectiva, pressupomos que o número de crianças que proferiram que a aprendizagem da escrita do nome próprio não era relevante para si, não veem nenhuma signifi-



cância no uso dessa escrita dentro do seu contexto e isso se deve ao uso da escrita desvinculado das interações e brincadeiras.

Apenas menos da metade das crianças que conferiram importância à aprendizagem do nome próprio concebem-na como propulsora da autonomia, do desenvolvimento e da construção da identidade. A seguir, seguem partes das entrevistas de algumas crianças que afirmam essa importância.

A criança 1, ao ser indagada sobre a aprendizagem do seu nome, disse: “A pessoa também tem que praticar fazer o nome. Eu já sei fazer o meu nome completo! [...] Eu me esforcei muito pra mim (sic) fazer o meu nome”. Em seguida, num outro momento da entrevista, acrescenta: “Eu boto o nome antes d’eu começar [a tarefa]. Eu coloco completo”. É nítida a autoria da criança no seu esforço pessoal para aprender a escrita do nome. Ao indicar que sabe fazer o nome completo, a criança revela seu estado de satisfação, sendo essa escrita uma conquista pessoal. Assim como a sua autonomia na iniciativa em escrever o nome completo antes de começar a atividade para identificar-se por meio da sua nomeação. Nesse contexto, a criança 1 apenas reafirma que “[...] o nome próprio é um significante que marca um corpo e o inscreve em um lugar [...]” (ALENCAR, 2012) sendo que o significante imprime a presença da diferença.

Já a criança 2, ao olhar a cena da fotografia que lhe foi apresentada, diz que as crianças estavam na escola “porque eles querem estudar e aprender” e que elas precisavam da ajuda “da professora” e “do colega” para isso. Quando a pesquisadora perguntou: “estudar e aprender o quê?” e ela responde que “É quando uma pessoa quer aprender a fazer uma coisa de adulto”, percebe-se que a criança associa, dentro do seu nível vocabular, “coisa de adulto” à palavra desenvolvimento. Apresenta-se aqui uma assertiva vigotskiana: “[...] o desenvolvimento

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



pleno do ser humano depende do aprendizado que realiza num determinado grupo cultural, a partir da interação com outros indivíduos da sua espécie” (VIGOTSKI, 1995, p.71).

Quando perguntadas sobre a importância de escrever o nome, as crianças 1 e 2 respondem, respectivamente: “Acho muito importante, pra quando for fazer a tarefa, a tia não se esquecer que... Se alguém não fizer o nome, a tia não sabe quem fez!”, “Acho. Porque o nome é muito especial pra eles. Quando era bebês a mãe deles que escolheu o nome”. As afirmações feitas pelas crianças ressaltam, concomitantemente, que o nome próprio representa a particularização, a marca, a individualidade que insere o sujeito num processo de subjetivação ao mesmo tempo que o acolhe no grupo, ou seja, o nome é um “[...] formador da identidade do indivíduo” (BELUZO E FARA-GO, 2016, p. 113). Ter um nome significa ser uma pessoa única que é constituída pelo outro que lhe nomeou, que lhe confere existência por meio da nomeação. No entanto, este nome só ganhará sentido (significante) mediante a construção da história do sujeito dentro da sua realidade.

Considerações finais

Dar voz e vez às crianças é sobretudo um exercício de democracia. É não se fechar nas próprias convicções decorrentes do acúmulo de informações teóricas. É respeitar a autonomia das crianças e sobretudo ultrapassar ideias ainda valorizadas de que criança “ não sabe o que diz ”.

A escuta infantil não apenas permite identificar o que pensam a partir de suas referências, mas possibilita ampliar conhecimentos sobre a educação destinada aos pequenos, melhorando a qualidade das experiências ensejadas a partir do



acolhimento de suas dificuldades e ponderações.

A despeito da maioria das crianças entrevistadas terem atribuído importância à escrita do nome próprio, mais da metade dessas crianças não apresentaram clareza quanto à necessidade do seu nome, no que se refere à sua função social. A pesquisa nos possibilitou entrar em contato com a falta de significância no uso da escrita do nome próprio, revelando a necessidade de ações de escrita vinculadas a atividades que não se restrinjam ao aspecto motor e a memorização.

Ter um olhar atento à criança e considerar suas necessidades no cotidiano da educação infantil é uma característica imprescindível aos profissionais que participam das ações de cuidar/educar de crianças nessas instituições. Faz-se necessário investir em conhecimentos que permitam aos professores um trabalho de escuta e atendimento aos interesses infantis, promovendo também o acesso da criança à escrita para além de atividades mecânicas. Nesse sentido, investir na formação continuada de professores é uma importante ação na superação desses entraves, de forma a possibilitar a esses profissionais decisões pedagógicas acertadas que considerem o interesse, desejo e necessidade das crianças.

Referências

ALENCAR, Claudia. **Da imagem ao símbolo: a escrita do nome próprio por criança de 3 anos**. São Paulo 2012. 256p. Dissertação (Mestrado em Educação)- Universidade de São Paulo, 2012.

ANTUNES, Rosa. **O papel pedagógico do nome próprio**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Profa/col_2.pdf> Acesso em: 20 de Jul. 2017.

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



BELUZO, A. F; FARAGO, A. C. **O trabalho com o nome próprio na Educação infantil.** Cadernos de Educação: Ensino e Sociedade/UNIFAFIBE, São Paulo, v. 3, n. 1, abr. 2016. Disponível em: <<http://unifafibe.com.br/revistasonline/arquivos/cadernodeeducacao/sumario/40/30042016104350.pdf>> Data de acesso: 20 de Jul. 2017.

BOSCO, Z. **No jogo dos significantes, a infância da letra.** Dissertação de Mestrado. Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2005.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília: MEC, 2016. Proposta Preliminar, 2ª versão.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil** / Secretaria de Educação Básica. – Brasília: MEC, SEB, 2009.

CARDOSO, Bruna Puglisi de Assunção. **Práticas de leitura e de escrita na educação infantil.** – São Paulo: Editora Anzol, 2012.

CRUZ, Silvia Helena Vieira. **A perspectiva de crianças sobre a creche.** Revista Eventos Pedagógicos Educação de 0 a 3 anos em espaços de vida coletiva v. 6, n.3 (16.ed.), edição especial temática, p.155-175, ago / out 2015. Disponível em <http://sinop.unemat.br/projetos/revista/index.php/eventos/article/view/1909/1558>. Acessado em: 25/07/2017.

FARIA, D. L; KUHNNEN, S. C. A linguagem escrita na Educação Infantil. In: OSTETTO, Luciana Esmeralda (org.). **Educação infantil: Saberes e fazeres da formação de professores.** 5ª ed. – Campinas- SP: Papyrus, 2012.

FERREIRO, E. **Reflexões sobre alfabetização.** São Paulo: Editora Cortez, 1995.

JUCÁ, Dalila. Articulação família e escola. In: FORTALEZA, **Proposta Curricular para a Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Fortaleza.** Fortaleza, 2016.



OSTETTO, Luciana Esmeralda; LEITE, Maria Isabel. (Orgs.) **Arte, Infância e Formação de Professores: autoria e transgressão**. Campinas: Papyrus, 2004.

REGO, T. C. **Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação**. 12. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

TEBEROSKY, A. **Psicopedagogia da linguagem escrita**. Editora da UNICAMP.1993.

VYGOTSKY, L.S. **Pensamento e Linguagem**. S. Paulo: M. Fontes. 1989.

VIGOTSKY, L. S. **A Formação Social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



AVALIAÇÃO E PRODUÇÃO TEXTUAL NO CICLO DE ALFABETIZAÇÃO: TENSÕES NOS CONTEXTOS DO PNAIC E PAIC

Luiza Hermínia de Almeida Assis Brilhante

Universidade Federal do Ceará (UFC)

Adriana Leite Limaverde Gomes

Universidade Federal do Ceará (UFC)

Agência Financiadora: não contou com financiamento

RESUMO

Este artigo reflete sobre as relações entre avaliação e produção textual no ciclo de alfabetização, especificamente nos contextos do PNAIC e do PAIC. Para isso, realizamos uma pesquisa documental a partir de alguns documentos legais vigentes, como portarias, resoluções, diretrizes e propostas curriculares, além da produção acadêmica de dissertações e teses. Percebemos uma forte lacuna com a limitada exploração do eixo de produção textual enquanto constituinte da concepção de alfabetização que embasa as práticas e as formulações de políticas públicas avaliativas neste ciclo. Concluímos que os programas citados rompem com a amplitude que envolve o processo de alfabetização, pois consideram somente alguns aspectos de um ou dois dos eixos necessários à alfabetização para definir se um sujeito está ou não em um nível desejável de alfabetização, negligenciando aspectos relacionados à oralidade, à produção textual e à análise linguística e limitando a concepção de alfabetização em virtude do instrumento utilizado para avaliar.

Palavras-chave: Avaliação. Produção textual. Alfabetização.

ABSTRACT

This article thinks about the relations between evaluation and textual production about the literacy cycle specifically in the contexts of the PNAIC and of the PAIC. For that, we carry out a documentary inquiry from some legal documents in force, like entrance halls, resolutions, directives and proposals curriculares, besides the academic production of dissertations and theories. We realize a strong gap with the limited exploration of the axle of textual production while



constituent of the literacy conception that embasa the practices and the formulations of public policies avaliativas in this cycle. We end what, the quoted programs break with the amplitude that wraps the process of literacy, since they consider only some aspects of one or two of the necessary axles to the literacy to define if a subject is or not in a desirable literacy level, neglecting aspects made a list to the orality, the textual production and the linguistic analysis and limiting to literacy conception owing to the instrument used to value.

Key-words: Evaluation. Textual Production. Literacy.

Introdução

A alfabetização das crianças em idade escolar é um dos desafios enfrentados pelas escolas brasileiras há décadas, acirrado especialmente diante do surgimento de políticas públicas que subsidiam o desenvolvimento de programas que focam na aprendizagem da linguagem escrita, como o Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa – PNAIC e o Programa Alfabetização na Idade Certa – PAIC. Os programas mencionados consideram que por volta dos sete ou oito anos as crianças já devem estar lendo e escrevendo de forma independente, com fluência leitora e compreensão textual.

Este artigo reflete sobre as relações entre avaliação e produção textual no ciclo de alfabetização, especificamente nos contextos do PNAIC e do PAIC. Para isso, baseia-se nos documentos publicados oficialmente pelos entes federados que os regulam. Pretendemos, pois, discutir sobre o ensino-aprendizagem de um dos eixos de ensino da língua portuguesa norteador do planejamento escolar; o eixo de produção de textos, estabelecendo como esses programas aventam a relação com a avaliação.

Inicialmente, conferimos a importância de traçar um breve panorama sobre a avaliação no ciclo de alfabetização. Com

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



isso, consideramos oportuno apresentar os referidos programas e como a avaliação se insere nesses contextos, notadamente, no que se refere à produção textual. Parece pertinente discutir sobre como este eixo se configura nesses programas, explorando as concepções e as práticas que o embasam. Finalizando com considerações que discutem os tensionamentos relacionados à avaliação no ciclo de alfabetização e a produção textual.

A avaliação e o ciclo de alfabetização

A avaliação ocupa um lugar central no cotidiano das políticas educacionais desenvolvidas no Brasil. Com relação à alfabetização, criou-se um cenário que abriga a avaliação do ensino-aprendizagem em larga escala como forma de análise e redimensionamento das práticas pedagógicas no ciclo de alfabetização.

Em breve revisão de literatura, realizada a partir do banco de teses e dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, acessamos uma gama de pesquisas envolvendo essa temática. Consideramos que a quantidade de estudos centrados nessa temática ainda é reduzida, tendo em vista o total de trinta e cinco trabalhos entre teses e dissertações. Desse modo, apresentamos uma visão panorâmica de como a avaliação no ciclo de alfabetização está sendo tratada nas principais pesquisas desenvolvidas no Brasil.

Utilizamos quatro descritores/expressões-chaves para a obtenção das pesquisas, a saber: avaliação no ciclo de alfabetização; avaliação na alfabetização; avaliação da alfabetização; avaliação e alfabetização.

Em uma ampla análise, constatamos que as pesquisas identificadas se referem a investigações que se centram em um



ou somente dois anos escolares do ciclo de alfabetização, não compreendendo os três anos do ciclo. No quadro abaixo, apresentamos um panorama geral das pesquisas encontradas:

Quadro 1: panorama de pesquisas sobre avaliação e alfabetização

Assunto	Referências
Avaliações externas e em larga escala e políticas públicas.	MARINHO, 2010; SIMÕES, 2012; MELO, 2012; REIS, 2013; TEIXEIRA, 2013; LEITE, 2014; FREITAS, 2014; CARDOSO, 2015; PERBONI, 2015.
Avaliações em larga escala e sua repercussão nos currículos, concepções e práticas pedagógicas.	RUIZ, 2009; CARVALHO, 2010; FONSECA, 2013; MARTINS, 2013; GOMES, 2014; SILVA, 2016; GONÇALVES, 2016; PEREIRA, 2016.
Avaliação suas repercussões na aprendizagem dos alunos.	SILVA, 2005; BEZERRA, 2012; MAIA, 2012; SILVA, 2013a; SILVA, 2013b; LUZ, 2014; DIAS, 2015.
A repercussão das avaliações nos programas de formação continuada.	ANDRADE, 2012; PERES, 2014; SILVEIRA, 2016.
Das relações entre avaliação e a gestão escolar.	BASTOS, 2012; ROSA, 2012; ROSA, 2013; MAIA, 2013; MORAES, 2014.
Abordam a escrita como objeto de pesquisa e somente uma delas faz um levantamento de contribuições para uma avaliação em larga escala da produção escrita como oportunidade de inclusão como item a ser avaliado em larga escala.	PEREIRA, 2004; ENDLICH, 2014. SILVA, 2012.

A partir desse levantamento, percebemos que as pesquisas enfatizam as avaliações externas e os programas vigentes que focalizam a alfabetização na idade certa. Somente três delas (PEREIRA, 2004; SILVA, 2005; BEZERRA, 2012) tratam da

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
 NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
 RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



avaliação sem considerar o contexto de algum programa ou de avaliação em larga escala. Inferimos que isso se deve ao tempo histórico de suas realizações, haja vista a não evidência nos processos de avaliação em larga escala a época.

Outra constatação que fizemos foi de que há poucas pesquisas relacionadas ao eixo de produção escrita e as que tratam, o fizeram sob a perspectiva da apropriação do sistema de escrita alfabética, referindo-se aos aspectos de análise linguística. Somente a pesquisa de Silva (2012) fez alusão à produção escrita e à avaliação, tomando o texto como objeto de análise para uma possível inserção como item avaliativo em uma avaliação em larga escala.

Dessa forma, buscamos também realizar um levantamento de pesquisas no banco de teses e dissertações da CAPES referentes à produção textual e ao ciclo de alfabetização. Deparamo-nos com oito pesquisas, sendo sete de mestrado (SILVA, 2012 – sendo a mesma apresentada no quadro acima; MELLO, 2013; SILVEIRA, 2013; SOARES, 2014; ROSA, 2015; LIMA, 2015; FONSECA, 2016) e uma de doutorado (EBERT, 2016). Em uma análise macro, verificamos que estas tratam especialmente das práticas pedagógicas envolvendo a produção textual, enfocando nas propostas e estratégias didáticas empenhadas pelos professores de turmas de 1º e 2º anos do EF e em sua maioria o foco era o 3º ano do EF, além de somente três delas fazerem relação com a avaliação (SILVA, 2012; SOARES, 2014; LIMA, 2015).

Ressaltamos a necessidade de investir em mais pesquisas que abordem as questões relativas à produção textual no ciclo de alfabetização, para que possam subsidiar os currículos, as práticas pedagógicas e as avaliações do ensino-aprendizagem. Tendo em vista que percebemos uma forte lacuna na explora-



ção desse eixo enquanto constituinte da concepção de alfabetização que embasam as práticas e as formulações de políticas públicas neste ciclo. A seguir, buscamos estabelecer relações entre duas políticas públicas de alfabetização vigentes e a avaliação e a produção textual.

Pnaic e paic: considerações sobre a avaliação e a produção textual

O Parecer CNE/CEB nº 4/2008 já indicava que a alfabetização deve ocorrer nos três primeiros anos do Ensino Fundamental. A partir da Resolução CNE-CEB Nº 7/2010, que Fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de nove anos, a progressão continuada passou a ser instaurada a partir de 2011 também no 2º ano do Ensino Fundamental, na passagem para o 3º ano. No entanto, desde 2006, já fora implantada no 1º ano do Ensino Fundamental, com a inclusão das crianças de 6 anos de idade nesta etapa e a implantação do EF de 9 anos, firmando o ciclo de alfabetização nos três primeiros anos do EF. Tal regulamentação, somada a outros contextos, deu forças ao surgimento do Programa Alfabetização na Idade Certa – PAIC e do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC).

A Portaria nº 867, de 4 de julho de 2012, instituiu o PNAIC, bem como as ações e diretrizes gerais do programa. O PNAIC objetivou atender a Meta 5 do Plano Nacional da Educação (PNE), que estabelece a obrigatoriedade de

alfabetizar as crianças até, no máximo, os oito anos de idade, ao final do 3º ano do ensino fundamental, aferindo os resultados por exame periódico específico, que passa a abranger: I – a alfabetização em língua portu-

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



guesa 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[...].¹

Anterior a isso, criado em 2004, o PAIC originou-se a partir do trabalho desenvolvido pelo Comitê Cearense para a Eliminação do Analfabetismo Escolar da Assembleia Legislativa do Estado do Ceará. Este comitê objetivou explicitar a problemática do analfabetismo escolar, desenvolvendo pesquisas e por meio de um relatório evidenciou resultados alarmantes. No que se refere à produção de textos, foi constatado que “42% das crianças produziram um pequeno texto que, em muitos casos, eram compostos por apenas duas linhas. Nenhum texto foi considerado ortográfico pelos avaliadores”².

Diante disso, o PAIC foi criado para apoiar os municípios cearenses na melhoria da qualidade do ensino, da leitura e da escrita nas séries iniciais do ensino fundamental, inicialmente com a adesão de sessenta municípios, através de um pacto de cooperação. E em 2007, tornou-se uma política pública, tendo o Governo do Estado do Ceará, por meio da Secretaria de Educação do Estado do Ceará – SEDUC, assumido sua execução. Estabelecendo a centralidade na alfabetização, o PAIC objetiva alfabetizar todos os alunos das redes municipais até o segundo ano do ensino fundamental, com a adesão dos cento e oitenta e quatro municípios cearenses.

Os programas citados trazem em seu bojo a implementação de avaliações em larga escala e os usos destas para (re) orientar suas ações estratégicas, como o PNAIC com a Ava-

¹ Disponível em: <http://www.in.gov.br/autenticidade.html>,

² Disponível em: <http://www.paic.seduc.ce.gov.br/index.php/o-paic/historico/historia>



liação Nacional da Alfabetização (ANA) e o PAIC com o Sistema permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará (SPAECE-ALFA).

Os resultados da Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA) referente ao ano de 2014 apontaram que 45,86% das crianças, ao final do 3º ano do EF, no Estado do Ceará, estão nos níveis 1, 2 e 3 na escala de proficiência em escrita, indicando que na produção de textos, provavelmente, essas crianças não escrevem textos ou estes são ilegíveis, ou escrevem de forma incipiente ou inadequada ao que foi proposto, ou produzem fragmentos sem conectivos e/ou recursos de substituição lexical e/ou pontuação para estabelecer articulações entre partes do texto, bem como grande quantidade de desvios ortográficos e de segmentação ao longo do texto. Cerca de 38,76% estão no nível 4, considerado suficiente, contudo, somente 15,37% estão no nível 5, alcançando resultados eficazes com relação à produção de textos, os quais provavelmente dão continuidade a uma narrativa, evidenciando uma situação central e final, assim como também articulam as partes do texto com conectivos, recursos de substituição lexical e outros articuladores textuais. Ou ainda segmentam e escrevem as palavras corretamente, embora o texto possa exibir determinados desvios ortográficos e de pontuação, mas não comprometem a compreensão.

Resguardadas as críticas às avaliações externas em larga escala, compreendemos que estes resultados fomentam a busca por compreender os desafios enfrentados pelas crianças e pelos professores no ciclo de alfabetização com relação a produção textual.

O Eixo estruturante de escrita, proposto pela ANA, define que para produzir um texto as crianças no 3º ano do EF precisam empregar as seguintes habilidades para o alcance dos

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



objetivos da tarefa, a saber: gerar o conteúdo textual de acordo com o gênero solicitado; organizar o conteúdo textual, estruturando os períodos e utilizando recursos coesivos (progressão do tempo, marcação do espaço e relações de sentido); pontuar o texto; usar convencionalmente os espaços entre palavras no texto; fazer uso da letra maiúscula nos textos, segundo as convenções. Dessa forma, essas habilidades sugerem indícios de quais estratégias de aprendizagem necessitam ser tomadas como objeto de ensino pelo professor alfabetizador.

As orientações legais para o trabalho pedagógico nesse ciclo referente ao eixo de produção textual indicadas nos documentos norteadores do Programa Nacional de Alfabetização na Idade Certa - PNAIC expressam que o currículo deve abarcar “a compreensão e a produção de textos orais e escritos relativos a temáticas variadas” (BRASIL, 2012a, p.07) e de diferentes gêneros que circulam socialmente. Além disso, acentuam que “é prioritário o trabalho que garanta o domínio do sistema de escrita, de modo articulado ao domínio de habilidades de compreensão e de produção de textos orais e escritos” (Idem, Ibidem, p.20). A figura abaixo comporta os direitos de aprendizagem propostos para o ensino de língua portuguesa:



Figura 1 – Direitos de aprendizagem no eixo de Produção de textos escritos

Produção de textos escritos	Ano 1	Ano 2	Ano 3
Planejar a escrita de textos considerando o contexto de produção: organizar roteiros, planos gerais para atender a diferentes finalidades, com ajuda de escriba.	I/A	A/C	A/C
Planejar a escrita de textos considerando o contexto de produção: organizar roteiros, planos gerais para atender a diferentes finalidades, com autonomia.	I	A	A/C
Produzir textos de diferentes gêneros, atendendo a diferentes finalidades, por meio da atividade de um escriba.	I/A	A/C	C
Produzir textos de diferentes gêneros com autonomia, atendendo a diferentes finalidades.	I	I/A	A/C
Gerar e organizar o conteúdo textual, estruturando os períodos e utilizando recursos coesivos para articular ideias e fatos.	I	I/A	A/C
Organizar o texto, dividindo-o em tópicos e parágrafos.		I	A/C
Pontuar os textos, favorecendo a compreensão do leitor.		I	A/C
Utilizar vocabulário diversificado e adequado ao gênero e às finalidades propostas	I/A	A/C	A/C
Revisar coletivamente os textos durante o processo de escrita em que o professor é escriba, retomando as partes já escritas e planejando os trechos seguintes.	I/A	A	A/C
Revisar autonomamente os textos durante o processo de escrita, retomando as partes já escritas e planejando os trechos seguintes.		I/A	A/C
Revisar os textos após diferentes versões, reescrevendo-os de modo a aperfeiçoar as estratégias discursivas.		I	A

Fonte: ano 1-unidade 1. p.34 (BRASIL, MEC/SEB, 2012).

Do total de onze itens, quatro não são propostos para as crianças matriculadas no 1º ano, sendo introduzidos somente no 2º ano e aprofundados e consolidados no 3º ano do EF. Três itens (Planejar a escrita de textos considerando o contexto de produção: organizar roteiros, planos gerais para atender a diferentes finalidades, com ajuda de escriba; Produzir textos de diferentes gêneros, atendendo a diferentes finalidades, por meio da atividade de um escriba; Utilizar vocabulário diversificado e adequado ao gênero e às finalidades propostas.) devem ser aprofundados e já consolidados no 2º ano. Somente um item (Revisar os textos após diferentes versões, reescrevendo-os de modo a aperfeiçoar as estratégias discursivas) deve ser aprofundado no 3º ano e consolidado em anos posteriores ao ciclo de alfabetização.

Com isso, percebemos o que está sendo proposto enquanto currículo neste ciclo corrobora os itens avaliados na ANA, indo

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
 NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
 RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



até mais além. Entretanto, o que é considerado pela ANA como importante na construção de um texto abarca também itens do currículo proposto para o eixo de análise linguística, especificamente sobre a discursividade, textualidade e normatividade.

Portanto, constatamos que as concepções e práticas que embasam o que é considerado ser/está alfabetizado pelo PNAIC e ANA compreende à competência de saber escrever textos, a partir de diferentes habilidades de natureza tanto de produção de texto escrito, quanto de análise linguística, conforme descrição dos níveis de proficiência 4 e 5. Tal constatação nos leva a questionar se a concepção de alfabetização que fundamenta as práticas pedagógicas estimuladas nacionalmente limita sua envergadura ora a habilidades que envolvem o funcionamento do sistema de escrita alfabética (SEA), ora a habilidades que abarcam aspectos mais amplos de interação com a linguagem escrita. Isto é, há uma tendência para uma visão instrumentalista ou mecanicista da língua ou a concepção de alfabetização abarcaria tanto questões relativas ao domínio do funcionamento do SEA quanto aos seus usos e funções sociais?

Esses questionamentos se intensificam quando nos reportamos ao contexto vivenciado pelo Estado do Ceará, pois as diretrizes do Programa Alfabetização na Idade Certa – PAIC sugerem “competências esperadas do aluno alfabetizado”³, representando o que o aluno deve ser capaz de realizar ao final do 2º ano do EF, haja vista a meta de alfabetização de 100% das crianças até o final do 2º ano do EF, considerando o ciclo de alfabetização somente as turmas de 1º e o 2º ano dos anos iniciais do EF. Contudo, na lista dessas competências não há referências sobre aspectos envolvendo a produção textual, embora este se constitua um eixo do trabalho pedagógico apontado na proposta didática para

³ Disponível em: <http://www.paic.seduc.ce.gov.br/index.php/o-paic/eixos-do-programa/eixo-de-alfabetizacao> Acesso: 01/06/2017.



alfabetizar letrando. Essa situação demonstra certa incoerência entre prática pedagógica e aspectos a serem avaliados tendo em vista as expectativas de aprendizagem para este ciclo.

No entanto, a proposta didática para alfabetizar letrando definida para o 2º ano do EF traz, em seu bojo que,

alfabetizar na perspectiva do letramento é possibilitar que os alunos aprendam a Língua Portuguesa usufruindo e descobrindo os sentidos-significados das práticas socioculturais de oralidade, leitura e escrita; a apropriação do sistema de escrita alfabética e ortográfica no uso das práticas socioculturais e nos procedimentos da linguagem envolvidos: emissão, recepção e sentido.

Além disso, aponta Objetivos de Aprendizagens para a Produção Textual (CEARÁ, 2014):

- planejar a escrita de textos considerando as condições de produção: organizar roteiros, planos gerais para atender as diferentes finalidades, com a ajuda de um escriba;
- produzir textos de diferentes gêneros, atendendo a diferentes finalidades, por meio de um escriba;
- produzir textos de diferentes gêneros, atendendo a diferentes finalidades, com autonomia;
- gerar e organizar o conteúdo textual, estruturando os períodos e utilizando elementos coesivos para articular fatos e ideias;
- organizar o texto, dividindo-o em tópicos e parágrafos;
- pontuar os textos, favorecendo a compreensão;
- revisar coletivamente os textos durante o processo de escrita em que o professor é escriba;
- revisar autonomamente os textos durante o processo de escrita;
- reescrever textos.

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



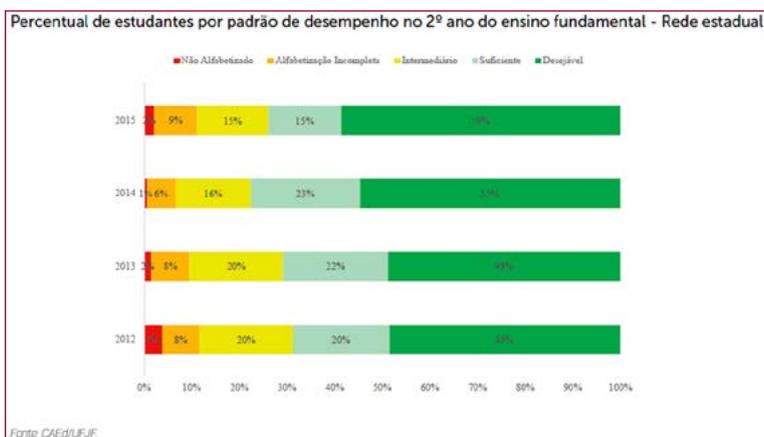
Ainda indicam os Objetivos de Aprendizagens de Análise Linguística, envolvendo a Discursividade, a Textualidade e a Normatividade da língua (CEARÁ, 2014):

- adequar o texto ao contexto (interlocutor, formalidade do contexto);
- usar diferentes suportes textuais;
- reconhecer diferentes gêneros textuais;
- conhecer e usar palavras e expressões que estabelecem a coesão (progressão de tempo, marcação de espaço e relações de causalidades);
- conhecer e usar palavras ou expressões que retomem coesivamente o que já foi escrito (pronomes pessoais, sinônimos);
- conhecer e usar adequadamente concordância verbal e nominal;
- conhecer e fazer uso das grafias de palavras regulares diretas entre grafemas e fonemas (P, B, T, D, F, V);
- conhecer e fazer uso das grafias de palavras com correspondências regulares contextuais entre letras ou grupos de letras e seu valor sonoro (C/QU; G/GU; R/RR; SA/SO/SU em início de palavras;
- JÁ/JO/JU; Z inicial; O ou U/E ou I em sílaba final; M e N nasalizando final de sílaba; NH; ã e ão em final de substantivos e adjetivos;
- conhecer e fazer uso de palavras com correspondências irregulares, mas de uso frequente;
- usar dicionário, compreendendo sua função e organização;
- identificar e fazer uso de letra maiúscula e minúscula nos textos produzidos, segundo as convenções;
- pontuar textos;



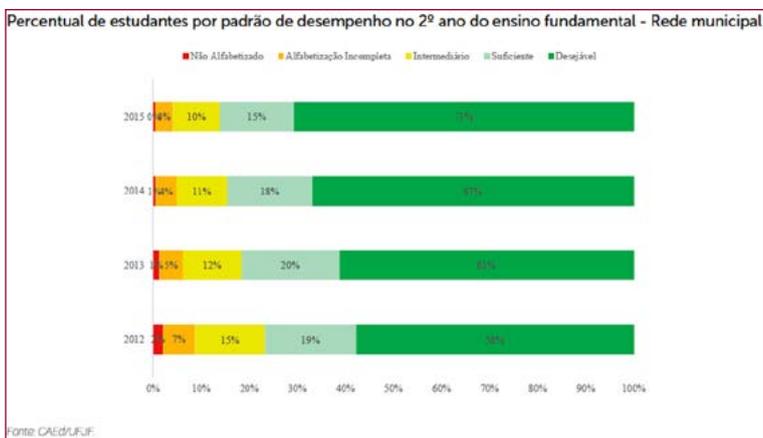
- reconhecer diferentes variantes de registro de acordo com os gêneros e situações de uso.
- segmentar palavras em textos.

O PAIC instituiu a cultura de avaliação em larga escala no ciclo de alfabetização no Estado do Ceará. Em parceria com o Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação – CAED da Universidade de Juiz de Fora, criou o Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará que começou a avaliar a alfabetização a partir de 2007. No SPAECE-ALFA são definidos padrões de desempenho estudantil para caracterizar o desenvolvimento de habilidades e competências, fornecendo um detalhamento sobre a aprendizagem a partir de uma escala de proficiência. O Boletim SPAECE-ALFA 2016 define que “o termo proficiência refere-se ao conhecimento ou à aptidão que os alunos demonstram ter em relação a um determinado conteúdo de uma disciplina avaliada pelos testes cognitivos” (CEARÁ, 2016, P. 28). Nas figuras a seguir, podemos observar o nível de desempenho dos alunos avaliados no 2º ano do EF no Estado do Ceará.



ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
 NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
 RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



O próprio Boletim citado destaca que houve uma diminuição do percentual de estudantes no padrão não alfabetizado e um aumento significativo de estudantes no padrão desejável ao longo da série histórica, ressaltando que em sua avaliação de 2015 conseguiu inserir todos os seus municípios nos padrões suficiente e desejável para esta etapa de avaliação em consonância com a política de alfabetização na idade certa.

Entretanto, ponderamos que de acordo com os dois níveis de desempenho que considera uma criança alfabetizada, o suficiente e o desejável, a concepção de estar/ser alfabetizado engloba somente habilidades relacionadas à leitura. No quadro abaixo apresentamos a descrição dos dois níveis citados, conforme o Boletim Pedagógico publicado com a análise dos dados referentes à avaliação realizada em 2016.



Quadro 2 – Níveis de desempenho SPAECE-ALFA

Suficiente	<p>Os estudantes que se encontram no padrão suficiente ampliam a habilidade de identificar o número de sílabas de uma palavra, agora a partir de palavra ouvida ou com apoio de uma imagem. Amplia-se também a habilidade de identificar o propósito comunicativo em textos de diferentes gêneros; neste caso, bilhete e cartaz, por exemplo. Surge nesse padrão a habilidade de reconhecer gêneros de textos que circulam em diferentes instâncias sociais, em contextos mais imediatos de vida dos estudantes</p>
Desejável	<p>Os estudantes que se encontram no padrão desejável desenvolveram habilidades que superam aquelas esperadas para o período de escolaridade em que se encontram. O que evidencia essa ampliação cognitiva, diferenciando esses estudantes dos que se encontram em padrões anteriores, é a capacidade de interagir com textos de estrutura mais complexa e de temática menos familiar. No intervalo de 150 a 175 pontos da escala de proficiência, os estudantes ampliam as habilidades de identificar a sílaba medial de uma palavra e de localizar informação explícita em texto verbal, nesse caso, de extensão mediana. Da mesma forma, conseguem identificar o gênero de textos, como lista e fábula, e a finalidade de textos que circulam em diferentes esferas sociais, como, por exemplo, curiosidade. Esses estudantes já são capazes de inferir informação em texto não verbal e de reconhecer o assunto de um texto ouvido, de vocabulário simples, relacionando as informações pontuais que concorrem para o sentido global do texto. No intervalo de 175 a 200 pontos da escala de proficiência são considerados alfabetizados devido à ampliação das capacidades cognitivas referentes ao processo de interpretação. Os avanços dessa capacidade são percebidos pela ampliação da habilidade de inferir informações, agora em textos verbais, e reconhecer o assunto de textos lidos. Esses estudantes localizam informações explícitas em textos mais extensos, em que a informação se encontra de forma literal ou por meio de paráfrase, inclusive as que aparecem mais ao final dos textos. Além disso, conseguem reconhecer gêneros discursivos, como, por exemplo, bilhete, anúncio e cartaz. Ainda quanto à leitura, os estudantes interpretam textos que articulam linguagem verbal e não verbal. Aqueles que se encontram no intervalo de 200 a 225 pontos da escala de proficiência reconhecem o gênero e a finalidade de textos diversos, a partir da resolução de tarefas que apresentam textos com vocabulário complexo e localizam informações explícitas em um texto verbal longo, de forma literal ou parafraseada. Observa-se que, a partir de 225 pontos da escala de proficiência, os estudantes ampliam as habilidades descritas ao longo dos padrões de desempenho, na medida em que, para a realização das tarefas propostas pelos itens, exige-se do estudante a mobilização de diferentes estratégias de leitura, devido à complexidade dos textos.</p>

Fonte: CEARÁ. Boletim Professor – Língua Portuguesa 2016, p. 48-50.

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
 NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
 RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



Esse contexto reduz as concepções e práticas necessárias para a efetiva qualidade do processo de alfabetização. Portanto, ao validar somente aspectos de um dos eixos necessários à alfabetização, estes programas rompem com a amplitude que envolve esse processo, haja vista a ausência de aspectos relacionados à oralidade, à escrita e à análise linguística, gerando essa limitação da concepção de alfabetização em virtude do instrumento utilizado para avaliar que mensura somente parte das habilidades necessárias.

Considerações finais

A avaliação no ciclo de alfabetização nos contextos do PNAIC e PAIC é um campo de embates que abriga diferentes concepções e disputas que envolvem essas duas temáticas.

Nossas reflexões emergem um questionamento acerca de que parâmetros poderíamos lançar mão para considerar uma criança alfabetizada? Haja vista metas brasileiras de alfabetização que traduzem concepções distorcidas sobre esse processo. Como considerar uma criança alfabetizada com base somente em aspectos relacionados à leitura? Sendo que pesquisas e teóricos de renome na área asseveram que a alfabetização envolve diferentes habilidades que somam aspectos da oralidade, da leitura, da produção textual e da análise linguística?

Com relação ao eixo de produção textual, percebemos o desprezo recorrente nas matrizes de avaliação, especialmente no Estado do Ceará. Como considerar alguém alfabetizado sem levar em consideração a capacidade de elaborar um texto, seja ele escrito ou não?

Salientamos que o intuito deste trabalho não foi o de responder essas indagações e sim de levantá-las, para inseri-las no



cenário de discussão que se ancora no ínterim da avaliação e da alfabetização, demarcando os embates no campo do currículo deste ciclo, claramente com disputas que manifestam a urgência de redirecionar ações de políticas públicas tão relevantes para o país.

Referências

BRASIL. Parecer CNE/CEB n° 04/08, de 20 de fevereiro de 2008. **Orientação sobre os três anos iniciais do Ensino Fundamental de nove anos.** Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica, 2008.

BRASIL. Resolução CNE-CEB N° 7, de 14 de dezembro de 2010. **Fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos,** 2010.

BRASIL. Portaria n° 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,** 2012a.

CEARÁ. Secretaria da Educação. **SPAECE-Alfa – 2016.** Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação, CAEd. v. 1 (jan./dez. 2016), Juiz de Fora, 2016.

CEARÁ. Secretaria da Educação. **Proposta didática para alfabetizar letrando do 2° ano:** caderno do professor 1a e 2a etapa. Fortaleza: SEDUC, 2014.

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO EM TERESINA (PI) E A APROPRIAÇÃO DOS RESULTADOS DO SAETHE SOB A PERSPECTIVA DOS PROFESSORES DA REDE MUNICIPAL

Francisca Eudeilane da Silva Pereira

Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual do Piauí (UESPI). Mestre em Gestão e Avaliação da Educação Pública pela Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF). E-mail: eudeilane@gmail.com.
Secretaria Municipal de Educação de Teresina – SEMEC.

RESUMO

Este trabalho é parte de uma dissertação intitulada “Apropriações e usos de resultados obtidos na avaliação SAETHE como instrumento pedagógico: um diálogo com professores alfabetizadores da rede municipal de Teresina”, defendida no Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública, do Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação e da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora. Nele, investigou-se se os professores Alfabetizadores da Rede Municipal de Ensino de Teresina utilizam os resultados da avaliação SAETHE para aprimorar suas práticas pedagógicas, e como é feito este processo. Para isso, utilizou-se como aporte teórico principalmente os trabalhos de Klein (2011), Soligo (2010), Luckesi (2011) e Castro (2009), que falam sobre avaliação, e de Soares (2001, 2004, 2016), no eixo da alfabetização. Como metodologia, foram utilizadas as abordagens qualitativa e quantitativa, bem como o estudo de caso, com aplicação de questionários. A hipótese inicial era que os professores do ciclo de alfabetização da Rede de Teresina não se apropriavam ou faziam uso das informações geradas pela avaliação externa em prol da elevação da proficiência dos alunos. No entanto, detectamos outros problemas para os quais se devem buscar soluções, entre eles: (i) falta de clareza por parte de grande parte dos professores em relação ao trabalho com alfabetização e letramento (vi) ausência de conhecimento sobre as finalidades de avaliações internas e externas.

Palavras-chave: Alfabetização. Apropriação de resultados. SAETHE.



ABSTRACT

This work is part of a dissertation titled “Appropriations and uses of results obtained in SAETHE evaluation as a pedagogical tool: a dialogue with literacy teachers from municipal network of Teresina”, defended in the Professional Master in Management and Evaluation of Public Education by CAEd and Education Faculty from the Federal University of Juiz de Fora. We investigated here whether the teachers from Teresina use the results of SAETHE evaluation to improve their pedagogical practices, and how this process is done. For this, we use as theoretical support mainly the works by Klein (2011), Soligo (2010), Luckesi (2011), and Castro (2009), who talk about evaluation, and by Soares (2001, 2004, 2016) in the literacy field. As methodology, we use the qualitative and the quantitative approach, as well as the case study, with questionnaires application. The initial hypothesis was that the teachers from Teresina who work on literacy cycle did not appropriate or use the information generated by the external evaluation in order to increase students’ proficiency. However, we detected other problems for which solutions should be sought, among them: (i) lack of comprehension by a large number of teachers regarding the literacy work; and (vi) lack of knowledge about the purposes of the internal and external evaluations.

Key-words: Literacy. Appropriation of results. SAETHE.

Introdução

Neste trabalho, partiu-se do pressuposto de que a avaliação pode contribuir para reflexões acerca do processo de ensino-aprendizagem. Por isso, em 2014, foi criado em Teresina, no Piauí, um sistema próprio de avaliação, o Sistema de Avaliação Educacional de Teresina (SAETHE). Esse tem por objetivo avaliar o desempenho na Rede Municipal de Ensino de Teresina, a fim de utilizar os resultados obtidos para promover mudanças capazes de melhorar a qualidade da educação ofertada (TERESINA, 2014).

Assim, neste trabalho, discutiu-se o papel da avaliação externa no ciclo da alfabetização, e as concepções dos profes-

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



sores da rede municipal de Teresina, no Piauí, acerca do uso das evidências coletadas nas avaliações como subsídio para o seu trabalho.

Uma breve análise dos dados permite afirmar que o ciclo de alfabetização no município de Teresina requer atenção, uma vez que um quantitativo considerável de estudantes se encontra alocado no padrão de desempenho considerado abaixo do básico. De acordo com o Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação (CAEd), o aluno alocado no padrão abaixo do básico na escala de proficiência possui habilidades consideradas incipientes e, portanto, carece de intervenção (CAED, 2014).

Referencial teórico: uma discussão sobre alfabetização/letramento e avaliação

A alfabetização é uma etapa de escolaridade importante na vida dos alunos. A consolidação das habilidades propostas para esta fase poderá demarcar continuidade ou não da trajetória acadêmica do estudante. Dado o reconhecimento da importância da alfabetização, o governo federal, os estados, o Distrito Federal e os municípios têm centrado esforços em ações que buscam retificar as deficiências observadas no ciclo de alfabetização.

Magda Soares (2001) aponta a importância de reflexões, por parte dos professores, sobre a temática alfabetização e letramento, haja vista as mudanças de compreensão do que representam ser alfabetizado ou letrado atualmente. Para a autora, é preciso reinventar a alfabetização, pois é preciso reconhecê-la em sua especificidade como processo de aquisição da leitura e da escrita, e nesta mesma linha, desenvolver



habilidades de uso nas práticas sociais (SOARES, 2004). Dessa forma, defendemos, em acordo com Soares (2004, p. 25), que

[...] é preciso reconhecer a possibilidade e a necessidade de promover a conciliação entre essas duas dimensões da aprendizagem da língua escrita, integrando alfabetização e letramento, sem perder, porém, a especificidade de cada um desses processos.

Assim, letramento e alfabetização não são processos distintos, mas que, por vezes, são “confundidos ou até fundidos” (SOARES, 2004, p. 97).

Infelizmente, os resultados observados nas avaliações externas realizadas na rede municipal de Teresina, em turmas destinadas à alfabetização, demonstram as dificuldades enfrentadas pelas escolas para garantir que ocorram a alfabetização e o letramento.

No Brasil, nos últimos anos, tem acontecido uma mudança nos paradigmas relacionados à alfabetização e aos métodos. Nos anos 1980, o método era visto como a principal forma de “[...] superar os índices de reprovação, repetência e evasão” (SOARES, 2016, p. 23). Naquele contexto, o fracasso escolar era persistente, e como um pêndulo oscilante, ora utilizava-se o método sintético ora o método analítico, ou os métodos analítico e sintético ao mesmo tempo. Esses métodos eram apontados como possibilidades de promover a alfabetização das crianças para levá-las a ler e a escrever.

O construtivismo surgiu como alternativa para o combate ao fracasso na alfabetização. No entanto, mesmo com a hegemonia construtivista que vigorou durante a década de 1980, o cenário brasileiro, nos anos 1990, referente à não alfabetização, persistia, mas com o diferencial da denúncia por meio das avaliações externas.

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



Soares (2016) aponta a evidência do fracasso na alfabetização e a persistência dele ao longo dos anos de escolarização. A avaliação externa denuncia o fracasso nas séries iniciais, e esse fenômeno se propaga em todos os anos subsequentes de escolarização.

[...] o fracasso na década inicial do século XXI é denunciado por avaliações externas à escola – avaliações estaduais, nacionais e até internacionais –, e já não se concentra na série inicial da escolarização, mas espalha-se ao longo de todo o ensino fundamental, chegando mesmo ao ensino médio, traduzido em altos índices de precário ou nulo domínio da língua escrita, evidenciando grandes contingentes de alunos não alfabetizados ou semialfabetizados depois de quatro, seis, oito anos de escolarização (SOARES, 2016, p. 23).

A avaliação externa em larga escala passou a ser realizada também em séries destinadas ao ciclo de alfabetização, e constitui uma das ações voltadas a fornecer informações relevantes, capazes de, através da reflexão e da apropriação dos dados, melhorar a educação e garantir aos alunos o direito de aprender e, necessariamente, neste caso, o direito de estar alfabetizado aos oito anos de idade.

Os sistemas próprios de avaliação passaram, também, a atribuir importância à alfabetização, produzindo informações capazes de permitir a interpretação pedagógica dos resultados, e possibilitando o acompanhamento do desempenho dos alunos no que tange às habilidades propostas para esta etapa de escolaridade. Nesse sentido, de acordo com Castro (2009),

[...] O principal desafio é definir estratégias de uso dos resultados para melhorar a sala de aula e a formação dos professores, de modo a atingir padrões de qualidade compatíveis com as novas exigências da sociedade do conhecimento (CASTRO, 2009, p. 8).



Sob esta ótica, os resultados de avaliações passam a ter relevância por apresentarem aos profissionais envolvidos possibilidades de melhor atuação e estratégias pedagógicas. Para Vianna (2005, p.16), há necessidade de integração da avaliação ao “processo de transformação do ensino/aprendizagem”, pois a superação da burocratização na avaliação contribui ativamente para a transformação processual dos alunos. Desse modo, a apropriação dos resultados e a análise das informações geradas podem se transformar em uma efetiva política de ação (VIANNA, 2005).

Para o autor, os dados gerados por tipos diversos de avaliação devem ser analisados, com o intuito de fomentar discussões sobre o currículo e, assim, nortear o planejamento.

Os elementos levantados nos vários tipos de avaliação – seja na sala de aula ou de sistemas – devem ser analisados por professores e técnicos especializados nas várias áreas curriculares, a fim de sejam incorporados ao planejamento escolar e contribuam para o processo educacional (VIANNA, 2005, p.16).

O acompanhamento do trabalho institucional permite o “[...] julgamento do mérito, inclusive a eficiência transformadora da sua ação” (VIANNA, 2005, p. 16). Desse modo, a implementação de uma nova cultura de avaliação que se sobreponha a uma mera difusão dos resultados oportuniza a melhoria da qualidade do ensino, tornando-o mais eficiente, sem que se restrinja ao domínio e ao conhecimento das informações, mas considerando outros fatores sociais, culturais, e até mesmo éticos.

Por não ser uma atividade em abstrato, a avaliação não pode ignorar a diversidade curricular e a multiplicidade de metodologias adotadas e empregadas pelos professores. Assim, a

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



discussão dos resultados é importante para, entre outros fatores, dar continuidade aos programas de avaliação.

A indagação sobre o que fazer com os resultados obtidos nas avaliações é pertinente para o desenvolvimento deste trabalho, uma vez que saber se esses resultados são realmente compreendidos pelos diversos atores e segmentos interessados é o ponto chave desta pesquisa. Também não podemos desconsiderar as necessidades formativas desses atores, pois analisar dados, identificar problemas, em especial no âmbito da alfabetização, exige a compreensão dos aspectos pertencentes à realidade da educação da rede municipal de Teresina.

Assim, considerando a complexidade de se realizarem avaliações no processo de alfabetização, destacamos, neste trabalho, a necessidade de reflexões por parte dos envolvidos nas avaliações internas e/ou externas, voltando-se para a finalidade de redimensionar o planejamento e as práticas pedagógicas, uma exigência da sociedade atual.

Procedimentos metodológicos

A análise dos dados obtidos neste estudo de caso foi realizada qualitativamente e quantitativamente. Ao todo, 29 professores, de doze escolas municipais, foram investigados por meio de questionários, que permitiram um melhor acesso a este segmento profissional, devido à inviabilização da realização de encontro coletivo com estes sujeitos.

Por meio da análise quantitativa de resultados de proficiência obtidos na avaliação externa SAETHE, referentes ao ciclo de alfabetização do ensino fundamental de 2014 e 2015, foram apontadas as evidências que comprovam as dificuldades da rede em garantir a alfabetização das crianças de Teresina,



elencadas na amostra de doze unidades escolares da rede municipal. Foram escolhidas para a pesquisa três escolas por zona geográfica do município, sendo duas em área urbana e uma em área rural. Também foram realizadas pesquisas documentais e busca de dados junto ao site da Secretaria Municipal de Educação de Teresina, bem como consulta a documentos oficiais publicizados, tais como ofícios, portarias, editais e diretrizes.

Discussão de alguns resultados encontrados na pesquisa da rede municipal de ensino de Teresina

Primeiramente, perguntou-se aos professores em que consiste o processo de alfabetização. Alguns deles demonstraram uma visão ingênua e até falta de compreensão do que seja este processo, tal como demonstra o gráfico a seguir:

Gráfico 1 – Respostas dos questionários com relação a questões relacionadas à alfabetização e ao letramento



ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



Conforme se pode verificar, apenas 28% dos professores citaram o uso social da linguagem (ou seja, o letramento) como uma questão ligada à alfabetização, e apenas 3% falaram dos gêneros textuais. Ambas são questões cruciais do conceito de alfabetização/letramento. Ainda, 69% dos respondentes não citaram essas questões, mostrando uma concepção de alfabetização com simples processo de codificação e decodificação das letras.

Por meio do questionário, perguntamos ainda se os professores têm acesso ao desempenho dos alunos no SAETHE. Algumas respostas dos próprios professores à pergunta foram:

A pedagoga faz reunião com os professores e todos analisam os resultados (PROFESSOR 1).

Através da secretaria (SEMEC) durante as formações (PROFESSOR 9).

Não tenho conhecimento, são o geral da rede (PROFESSOR 23).

Sinceramente, não lembro se chegaram até mim, apesar de os pedir, pois eu, no momento, estava sem tempo e sem meios para isso. Não são divulgados como deveriam para os professores, que são quem realmente trabalha para isso. Gostaria de recebê-los na minha mão. Todos os resultados, independente se é SAETHE ou provinha Brasil (PROFESSOR 28).

A resposta do Professor 28 mostra certo interesse em ter acesso aos resultados, mas, ao mesmo tempo, mostra certo desinteresse, quando diz “gostaria de recebê-los na minha mão”, “estava sem tempo” e “não lembro se chegaram até mim”. Isso quer dizer que não há um trabalho efetivo com os resultados, a fim de desenvolver as habilidades que precisam de mais atenção, e que a prática pedagógica dele não é permeada por reflexões acerca da importância de se avaliar ou utilizar avaliações externas como ferramenta pedagógica.



De acordo com Soligo (2010, p. 2), muitas vezes, o problema está na forma como os resultados das avaliações chegam às escolas. Muitas vezes, apesar de os resultados serem disponibilizados para o professor, não há apropriação de forma devida por todos os profissionais da rede. Por isso, há a necessidade de mais formações continuadas para o uso das informações geradas pelo sistema de avaliação.

Conforme se nota por meio das respostas dos questionários, parece ainda não haver um projeto efetivo com a intenção de orientar quanto ao uso dos resultados das avaliações em larga escala. Esses resultados são, geralmente, divulgados pelas escolas em meio a reuniões de rotina, como apenas mais um ponto da pauta, sem um enfoque nos resultados e em como interpretá-los. Por isso, muitos professores alfabetizadores não se apropriam dos resultados para a prática em sala de aula.

Mas, afinal, o que é exatamente a apropriação dos resultados? Em seu trabalho, Soligo (2010) trata da apropriação como a compreensão dos elementos que norteiam a avaliação, principalmente da matriz de referência, que possibilitam compreender que tipo de conhecimento está sendo testado e o que deve ser mais bem trabalhado com os alunos. É preciso, portanto, que os profissionais da área de educação, nesse caso da cidade de Teresina, sejam treinados e tornem-se capazes de compreender a Matriz de Referência e a matriz do Currículo Mínimo do SAETHE, com o intuito de fazer uma associação dos resultados de seus alunos com os conteúdos que serão ministrados em sala de aula.

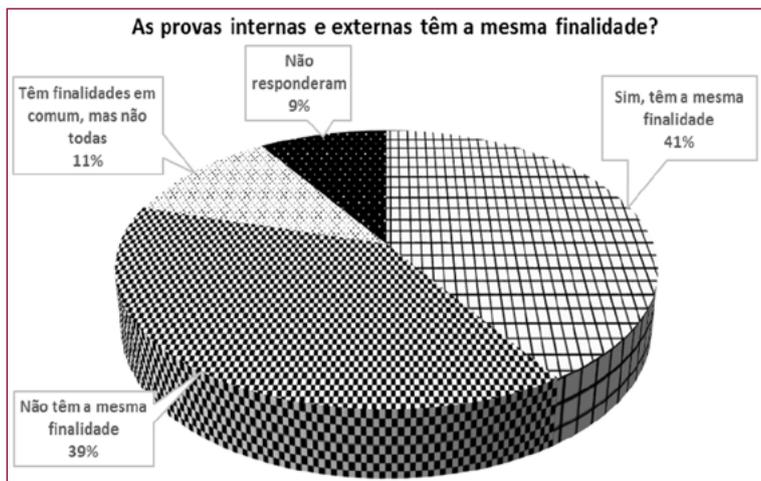
Perguntamos também para os professores: “as avaliações internas e externas têm a mesma finalidade?”. As respostas encontradas são apresentadas no Gráfico 2, a seguir:

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



Gráfico 2 – Respostas de todos os participantes da pesquisa à pergunta “as avaliações internas e externas têm a mesma finalidade?”



Como se pode perceber, a maior parte dos profissionais participantes da pesquisa (somando 41%) acreditam que a avaliação externa e a interna têm a mesma finalidade, contra 39% que dizem que não. No entanto, não se pode dizer que ambas as avaliações têm a mesma finalidade.

Segundo Klein (2011), os testes de uma avaliação externa têm como finalidade “aferir o conhecimento ou habilidade dos alunos em uma ou mais séries”, como também “monitorar a qualidade de ensino”. O autor indica ainda que os resultados obtidos em avaliações externas aplicadas em larga escala “não deveriam se restringir a informar um percentual de acerto e, sim, informar o que os alunos sabem e são capazes de fazer através da interpretação da escala”.

As avaliações internas são realizadas pelos professores de acordo com o conteúdo que foi trabalhado em sala de aula em



observância aos objetivos definidos previamente. Em Luckesi (2011), encontra-se uma descrição de avaliação da aprendizagem:

Os atos avaliativos na escola, de um lado, permitem ao educador saber como esta se dando a aprendizagem do educando individualmente, seus sucessos, suas dificuldades, ao mesmo tempo indicam o que fazer para auxiliá-lo a ultrapassar os impasses emergentes. O ato de avaliar, como temos visto, subsidia o gestor (no caso, o educador), nas suas decisões e encaminhamentos na busca do sucesso dos resultados estabelecidos como metas no planejamento da atividade que administra (no caso, o ensino) (LUCKESI, 2011, pp. 261-262).

Assim, destaca-se a importância de se conhecer as características e finalidades das avaliações externas, pois fazer o uso pedagógico de resultados de testes externos somente é possível através da compreensão da escala e, conseqüentemente, sua interpretação.

Foi feita, também, a seguinte pergunta: “considerando os alunos que apresentam padrões de desempenho abaixo do básico e básico, que medidas pedagógicas são tomadas para que o aluno avance de um padrão de desempenho para outro?” O Gráfico 3, a seguir, mostra os resultados encontrados:

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO

Gráfico 3 – Respostas dos professores sobre atividades realizadas para melhorar o desempenho dos alunos



Dessa forma, a maior parte dos professores (31%) disse que há aulas de reforço para os alunos com baixo desempenho; 23% destacaram atividades diferenciadas, como projetos de leitura, jogos etc.; 9% falaram de reunião com os pais, para que a família também participe deste processo; 11% afirmaram que há uma intensificação do trabalho em sala, sendo que a responsabilidade fica com o professor; 6% disseram que não há qualquer tipo de intervenção; e 14% não responderam.

Considerações finais

Por meio da pesquisa de campo, a hipótese inicial foi confirmada, de que a maioria dos professores alfabetizadores de Teresina não se apropria pedagogicamente dos resultados obtidos nas avaliações externas para redirecionar suas práticas. No entanto, há outros dados preocupantes, que estão ligados à concepção de alfabetização de parte dos professores



de Teresina, que dizem respeito ao que entendem por alfabetização. Muitos não consideram que a alfabetização não diz respeito somente à aquisição de um sistema de letras e sons, mas também ao uso da língua para práticas sociais, como um modo de inserção no mundo. Isso pode, também, comprometer os resultados nas avaliações externas e, ainda, a apropriação dos dados por esses professores, uma vez que as provas do SAE-THE estão ligadas à concepção do trabalho de alfabetização, visando também o letramento do indivíduo. Sendo assim, as práticas pedagógicas não estão bem relacionadas às práticas avaliativas.

Referências

CAED. UFJF. **Juiz de Fora, 2014**. Disponível em: <<http://www.ppgp2014.caeduff.net>>. Acesso em: 10 set. 2014.

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

KLEIN, R. Testes de Rendimento Escolar. **In:** SOUSA, A. de M. (Org.). **Dimensões da Avaliação Educacional**. 3 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

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

SOARES, M. Alfabetização e Letramento: caminhos e descaminhos. **Revista Pátio**, Ed Armed, 2004.

_____. **Alfabetização: a questão dos métodos**. São Paulo: Contexto, 2016.

_____. **Letramento: um tema em três gêneros**. 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2001.

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



SOLIGO, V. Possibilidades e desafios das avaliações em larga escala da Educação Básica na Gestão Escolar. **Política e Gestão Educacional** (online), v. 8, pp. 1-15, 2010. Disponível em: <http://www.fclar.unesp.br/Home/Departamentos/Ciencias-daEducacao/RevistaEletronica/1_Possibilidades_e_Desafios_Valdecir_Soligo.pdf>. Acesso em: 10 nov. 2016.

TERESINA. SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. **Planejamento Estratégico** 2014. Disponível em: <<http://www.teresina.pi.gov.br>>. Acesso em: 20 set. 2015.

VIANNA, H. M. **Fundamentos de um programa de Avaliação Educacional**. Brasília: Liber Livro Editora, 2005.



VII CONGRESSO INTERNACIONAL EM AVALIAÇÃO EDUCACIONAL
AVALIAÇÃO E SEUS ESPAÇOS: DESAFIOS E REFLEXÕES



COMUNICAÇÃO ORAL - EIXO 2

*Avaliação de Ensino-Aprendizagem
no Ensino Fundamental*

VII Congresso Internacional em Avaliação Educacional

Avaliação e seus espaços: desafios e reflexões

ISBN: 978-85-8126-158-4



VII CONGRESSO INTERNACIONAL EM AVALIAÇÃO EDUCACIONAL
AVALIAÇÃO E SEUS ESPAÇOS: DESAFIOS E REFLEXÕES



AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM: INSTRUMENTOS UTILIZADOS PELOS PROFESSORES NA ESCOLA EM CICLOS

Viridiana Alves de Lara

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. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Política Educacional e Avaliação.

Correio eletrônico: viri.lara@hotmail.com

Agência Financiadora: não contou com financiamento

RESUMO

Essa comunicação apresenta resultados de uma pesquisa de mestrado que investigou quais os instrumentos avaliativos são utilizados pelos professores para verificar a aprendizagem dos alunos. A questão norteadora que se pretendeu responder, foi: quais os instrumentos avaliativos os professores, dos anos iniciais do ensino fundamental, utilizam para verificar a aprendizagem de seus alunos? O marco teórico está apoiado nos estudos de Luckesi (2011), Fernandes (2009), Afonso (2005), Franco (1990), Esteban (2008), Estrela (1999), Mainardes (2006,2007) entre outros. Na pesquisa de abordagem qualitativa, a entrevista foi utilizada para coleta de dados. Estes foram analisados e organizados com a metodologia do Discurso do Sujeito Coletivo (DSC), proposto por Lefèvre; Lefèvre (2000, 2005). Os discursos evidenciam que entre os instrumentos avaliativos utilizados, pelos professores, a prova apresenta o maior percentual de ICs, seguida de atividades cotidianas e trabalhos. A maioria dos professores entrevistados revela que encontra dificuldades nesse processo elencando três motivos: insegurança de encaminhamentos, quantidade de alunos na sala de aula e a distorção idade/série. Embora a prova apresente o maior percentual, esse fato não representa uma concepção tradicional de avaliação, uma vez que não é o único instrumento utilizado ao longo do processo.

Palavras-chave: Avaliação da aprendizagem. Instrumentos avaliativos. Ensino Fundamental.



ABSTRACT

This communication presents results of a master's research that investigated which evaluation instruments are used by the teachers to verify the students' learning. The guiding question that was intended to answer was: what evaluation instruments do the teachers, from the initial years of elementary school, use to verify the learning of their students? The theoretical framework is supported by studies by Luckesi (2011), Fernandes (2009), Afonso (2005), Franco (1990), Esteban (2008), Estrela (1999) and Mainardes (2006,2007) among others. In the qualitative approach research, the interview was used for data collection. These were analyzed and organized with the methodology of the Collective Subject Discourse (DSC), proposed by Lefèvre; Lefèvre (2000, 2005). The discourses show that among the evaluation instruments used by teachers, the test presents the highest percentage of CIs, followed by daily activities and work. Most of the interviewed teachers reveal that they have difficulties in this process by listing three reasons: insecurity of referrals, number of students in the classroom, and age / grade distortion. Although the evidence presents the highest percentage, this fact does not represent a traditional conception of evaluation, since it is not the only instrument used throughout the process.

Key-words: Evaluation of learning. Evaluation instruments. Elementary School.

Introdução

A avaliação da aprendizagem foi durante muito tempo, utilizada como um instrumento para classificar e rotular os alunos, pautada numa concepção tradicional de ensino, de base positivista/objetivista. Essa postura vem sofrendo mudanças desde a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96 (LDBEN), que propõe uma nova organização para a Educação Básica, segundo art. 23:

[...] poderá organizar-se em séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



estudos, grupos não-seriados, com base na idade, na competência e em outros critérios, ou por forma diversa de organização, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar. (BRASIL, 1996, p.17)

Com a abertura possibilitada pela LDB 9394/96 para a organização da Educação Básica começou a ser implantada a organização escolar em ciclo de aprendizagem, com o intuito de gerar melhorias no ensino, (re) pensando, principalmente, a questão do fracasso escolar, expresso pelo alto índice de reprovação presente nos anos iniciais do ensino fundamental.

A mudança da organização escolar de séries para ciclos exigiu novas formas de organizar a prática docente, bem como planejar o ensino e avaliar a aprendizagem dos alunos, percebendo seus avanços e dificuldades, pois “a natureza da política escolar em ciclos é complexa, principalmente por envolver mudanças no sistema de promoção dos alunos, avaliação, ensino-aprendizagem e organização da escola” (MAINARDES, 2006, p. 15).

O mesmo autor comenta que 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).

Desse modo, os ciclos de aprendizagem também exigem uma nova postura avaliativa, conforme consta no Parecer CNE/CEB nº 4/2008, que orienta que a avaliação da aprendizagem deverá ser processual, participativa, formativa, cumulativa e diagnóstica e, portanto, redimensionadora da ação pedagógica. Nessa perspectiva, a escola não pode repetir a prática tradicional limitada a avaliações pontuais que valorizam apenas os



resultados finais traduzidos em notas ou conceitos, ou como mera verificação de conhecimentos.

Na avaliação da aprendizagem na escola, em ciclos, a postura formativa de avaliação que se propõe é que seja integrada ao processo ensino e aprendizagem, portanto, é indispensável a elaboração de instrumentos e procedimentos de observação, de acompanhamento contínuo, de registro e de reflexão permanente sobre o processo de ensino e de aprendizagem. Numa perspectiva formativa de avaliação da aprendizagem, a proposta da escola organizada em ciclos tem melhores condições de romper com processos de retenção e exclusão no ensino fundamental.

O texto apresentado, oriundo de uma pesquisa de mestrado, está organizado em três seções: A primeira apresenta uma breve fundamentação teórica sobre avaliação da aprendizagem. Os procedimentos metodológicos, a apresentação e discussão dos resultados constituem a segunda seção e, na terceira são tecidas as considerações finais.

Avaliação da aprendizagem

Na atualidade, a avaliação da aprendizagem vem conquistando cada vez mais notoriedade no campo acadêmico, fato este que está interligado a implantação dos ciclos de aprendizagem. Essa nova forma de organizar o tempo escolar permite ao professor (re) pensar e (re) organizar suas práticas avaliativas, principalmente por propor a progressão automática dos alunos de um ano para outro, com o intuito de superar o fracasso escolar, evidenciado por meio do alto índice de reprovação.

Do ponto de vista de Afonso (2005, p. 19) “as funções da avaliação têm que ser, por isso, compreendidas nos contextos das

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



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 (2011) se dá porque a função pedagógica do exame está relacionada à disciplina e ao poder. 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 na esperança de uma escola de qualidade em que ocorra e se 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).

A avaliação da aprendizagem no âmbito escolar precisa estar voltada para a “função de investigar a qualidade do desempenho dos estudantes, tendo em vista proceder a uma intervenção para a melhoria dos resultados” (LUCKESI, 2011, p.62), ou seja, deve ser um instrumento utilizado em prol do desenvolvimento do aluno, não apenas como um instrumento de medida.

Portanto, a avaliação da aprendizagem não está separada do ato pedagógico, mas é um componente essencial de todo o processo e não deve ser praticada de forma isolada e seletiva,



como afirma Luckesi (2011, p. 148), pois, o “objetivo da avaliação da aprendizagem é subsidiar o ensino e a aprendizagem bem-sucedidos no interior de um projeto pedagógico”.

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. Afinal “o conhecimento desenvolve-se através do recurso e a construções e reconstruções dessa mesma realidade por parte dos participantes no processo investigativo” (FERNANDES, 2009, p. 79).

É muito importante que haja diálogo entre os envolvidos na ação pedagógica, bem como no processo avaliativo. Professores e alunos precisam interagir e dialogar, trocando experiências, aprendendo um com o outro, ouvindo uns aos outros. 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.

A ação pedagógica que ocorre dentro da sala de aula deve objetivar que todos os alunos aprendam e se desenvolvam. O educador, 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).

A avaliação só será efetiva se houver clareza do que se quer investigar, neste caso, a aprendizagem do aluno, e se intervir na prática pedagógica em busca de melhorias no ensino, caso contrário, a avaliação não estará cumprindo com sua função. “O propósito primordial da avaliação é o de melhorar a aprendizagem, ajudar os alunos a superar as dificuldades, uma cultura que parte do elementar princípio de que todas as crianças e jovens podem aprender” (FERNANDES, 2009, p. 29).

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



Procedimentos metodológicos

O Discurso do Sujeito Coletivo - DSC foi a metodologia utilizada para analisar os dados coletados nas entrevistas, proposta por Lefèvre (2000) tem o intuito de reunir os depoimentos dos respondentes a partir de suas similaridades, representando, dessa forma, o pensamento coletivo num único discurso.

Essa proposta de análise dos depoimentos torna os discursos equivalentes, pois eles expressam uma mesma ideia central, “na medida em que se busca **resgatar o discurso como signo de conhecimentos dos próprios discursos**” (LEFÈVRE; LEFÈVRE, 2000, p. 19 grifos dos autores).

A metodologia do Discurso do Sujeito Coletivo - DSC, segundo Lefèvre; Lefèvre (2005) é formada pelas figuras metodológicas: expressões-chave e ideias centrais,

Em termos metodológicos, o pensamento coletivo está mais validamente presente no indivíduo que no grupo, uma vez que o pensamento coletivo é a presença, internalizada no pensar de cada um dos membros da coletividade, de esquemas sociocognitivos ou de pensamento socialmente compartilhado. Para obter o pensamento coletivo, é preciso, então, convocar os indivíduos, um a um, o universo ou uma outra amostra representativa de uma coletividade, para que cada indivíduo possa expor seu pensamento social internalizado, livre da expressão psicossocial do grupo, e para que o conjunto dessas individualidades opinantes possa representar, sociológica e estatisticamente, uma coletividade. (LEFÈVRE; LEFÈVRE, 2005, p. 20).

No discurso do sujeito coletivo pode-se compreender o pensamento coletivo como um conjunto de discursos individuais ou até mesmo de representações sociais. Os autores credi-



tam que, se um indivíduo tem um determinado pensamento, há um coletivo que também acredita nesse mesmo pensamento; ao referir-se ao pensamento dessa coletividade, “está-se dizendo que ela **professa, ou adota, ou usa um ou vários discursos sobre o tema**”. (LEFÈVRE; LEFÈVRE, 2005, p. 14 grifos do autor).

Resultados e discussões

Após a transcrição na íntegra das entrevistas, foi possível analisar os dados coletados e organizá-los de acordo com a similitude 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.

Para desvelar quais são os instrumentos de avaliação utilizados pelos professores dos anos iniciais do ensino fundamental, a seguinte questão foi proposta: “Como você avalia a aprendizagem dos alunos da sua turma?”. Os DSC evidenciaram que o instrumento mais utilizado para verificar a aprendizagem dos alunos ainda é a prova, seguido das atividades cotidianas e de trabalhos diversificados.

DSC 1 – Prova como instrumento de avaliação da aprendizagem:

A aprendizagem eu avalio por meio das provas propriamente ditas, que são instrumentos. As minhas provas são descritivas e objetivas, um pouco de cada, um pouco descritiva, um pouco objetiva. A gente faz a avaliação formal que é preciso e que a escola cobra. Daí na avaliação formal eu posso ver como que eles estão na escrita. A avaliação formal é a prova que vale uma nota,

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



em que cada questão que eles acertam eles têm uma nota. (DSC1)

DSC 2 – Atividades cotidianas como instrumento de avaliação da Aprendizagem

A aprendizagem eu avalio no dia a dia por meio das atividades que a gente faz em sala, pelas tarefas, pela leitura, pelas atividades diárias, através do caderno. A gente avalia diariamente através das atividades, porque eu corrijo de uma por uma e individualmente. Durante as atividades realizadas, por meio do diálogo que a gente tem com eles também, durante as explicações, tudo vai dependendo, de acordo com o que a gente vai direcionando, de acordo com o que eles vão perguntando e vão se interessando. Nesse momento a gente já consegue perceber se (o aluno) está entendendo ou não, de acordo com o nível das perguntas que eles fazem a gente consegue já perceber e a gente já vai avaliando o que ele está entendendo daquele conteúdo, daquele assunto. Também a gente seleciona todos os conteúdos que foram trabalhados naquele bimestre e faz um exercício ou dois dependendo da dificuldade da turma para cada conteúdo trabalhado com ele. Enfim, diariamente, todas as atividades.

DSC 3 – Trabalhos como instrumentos de avaliação: “Através de trabalhos que eu fiz no decorrer do trimestre e de trabalhos em grupo.”

A diversidade de instrumentos de avaliação que emergiram das falas dos professores evidencia uma preocupação com o processo de ensino e aprendizagem, embora a prova tenha sido o instrumento mais evidenciado nas ICs dos depoimentos. O professor busca uma “variedade de instrumentos para estimular a expressão dos distintos trajetos, formas de expressão dos conhecimentos e resultados de aprendizagens”. (ESTEBAN, 2008, p. 43).



A mesma autora complementa que esses instrumentos substituem não só a nota como também expressam o processo de desenvolvimento do aluno, se sobrepondo à função somativa da avaliação, centrada apenas nos resultados finais, ou seja, no produto da aprendizagem expresso em notas ou conceitos. Embora nos discursos dessa categoria fique evidente que as provas são utilizadas pelo professor, isso não significa que os professores tenham uma concepção tradicional de avaliação, porque se evidencia que outros instrumentos avaliativos são utilizados no processo ensino aprendizagem, o que revela a presença de uma avaliação assentada na epistemologia dialético-crítica.

Como é possível verificar nos discursos, as atividades cotidianas são utilizadas no processo avaliativo, e isso demonstra uma perspectiva formativa, uma vez que não se considera e utiliza apenas a prova como produto final do desenvolvimento do aluno.

[...] essa concepção nos coloca desafios adicionais, pois uma análise que busca desvelar as relações dinâmicas do comportamento humano, ao invés de limitar-se à enumeração de suas características – e que não admite conceber o indivíduo “em abstrato”, desvinculado das relações concretas de subsistência, do lugar que ocupa em determinado modo de produção e momento histórico – aponta para a discussão de novas questões. (FRANCO, 1990, p. 66).

A utilização de instrumentos avaliativos diversificados é um fator muito relevante para a avaliação, porque por meio deles o professor pode ter a visão do desenvolvimento do aluno sobre vários aspectos, como o cognitivo, o afetivo, o emocional, o motor, entre outros.

Os dados ainda revelam que, embora os professores entrevistados utilizem uma diversidade de instrumentos para

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



avaliar a aprendizagem do aluno, ainda encontram dificuldades. Por meio dos discursos foi possível verificar que 54% dos docentes afirmam ter dificuldades para realizar a avaliação, 28% que não têm dificuldade e 18% que declaram ter dificuldade somente às vezes, conforme apresentados nos DSC abaixo:

DSC 4 – Sim, o professor tem dificuldades devido à insegurança nos encaminhamentos da avaliação da aprendizagem dos alunos:

Sim, tenho por que 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.

DSC 5 – Sim, o professor tem dificuldades devido à quantidade de alunos na classe

Acho que a maior dificuldade na avaliação é a quantidade de alunos que dificulta você ir de mesa em mesa, carteira em carteira para auxiliar, pra ter o registro e,



além de saber o que foi avaliado saber o que você pode fazer por isso, não tem como chegar em todos os aluno, sendo que você tem uma turma tão grande.

DSC 6 – Sim, o professor tem dificuldades devido à distorção idade/série

Sim, tenho bastante, principalmente com aqueles alunos que estão distorcidos (idade) com relação à série. São os alunos que tem maiores dificuldades, porque aí tem que ser feita uma avaliação diferente, principalmente daqueles alunos que não são alfabetizados, que escrevem muito mal, quem tem muitas dificuldades. Se eles não estão alfabetizados, é lógico que eles não vão conseguir ler, não vão conseguir entender, eu tenho bastante dificuldade nisso.

DSC 7 – Não, o professor não tem dificuldade para avaliar a aprendizagem dos alunos

Não, não tenho dificuldade. Eu faço sondagem, então eu elaboro uma atividade diferente para aquele que ainda não está acompanhando, no caso não está ainda no nível alfabético, então eu vou procurar uma atividade diferenciada para aquela criança.

DSC 8 – Às vezes, o professor tem dificuldades para avaliar a aprendizagem dos alunos:

Às vezes eu encontro dificuldade com os pequenos porque eu vejo que o aluno evoluiu, mas na avaliação foi mal. Ele acaba não indo bem porque os conteúdos já se tornaram mais difíceis, mas eu vejo que ele já aprendeu um conteúdo do primeiro trimestre que ele não sabia. Nesse sentido eu acho complicado, porque daí eu vejo que ele não foi bem nessa prova do segundo trimestre, mas que se eu aplicasse a do primeiro ele iria bem nessa avaliação.

Os discursos evidenciam que 28% das ideias centrais expressam que os professores não têm dificuldades na realização

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



da avaliação dos alunos, todavia a maioria dos professores afirma ter dificuldade para realizar a avaliação da aprendizagem dos alunos, com a presença de 54% das ICs dos DSCs. Para Estrela (1999, p. 197), esse número é significativo porque “trata-se sempre de um processo delicado e moroso, pois irá refletir-se sobre a qualidade da planificação e da realização da avaliação”.

As justificativas para as dificuldades no processo de avaliação presentes nos DSCs foram três: insegurança de encaminhamentos, quantidade de alunos na sala de aula e a distorção idade/série.

A insegurança dos professores nos encaminhamentos avaliativos se refere, por um lado, ao alcance dos objetivos propostos pelo aluno e, por outro, à definição dos critérios avaliativos pelos docentes. Outro fator que aparece nos DSCs 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. Estrela (1999, p. 199) afirma:

[...] devemos estar conscientes de que a avaliação, sobretudo se mal conduzida, poderá revelar-se inútil ou mesmo perigosa, como lembra Lemoine (1995), alterando os climas relacionais, favorecendo as performances, mas não aprendizagens, criando sentimento de insegurança e reações de defesa quer pessoais quer institucionais que não são compensados por vantagens objetivas do processo.

A insegurança dos professores se dá, também, devido ao número de alunos em uma classe, o qual, quando é elevado,



acarreta dificuldades e receio de não conseguir acompanhar o desenvolvimento diário de todos os alunos na turma, para a realização de uma avaliação de fato formativa e integrada ao processo de ensino e aprendizagem.

A distorção idade/série também é citada como motivo de insegurança nas entrevistas, com os docentes, porque segundo eles são os alunos nessas condições que mais apresentam dificuldades de aprendizagem, necessitando de atendimentos especiais e de atividades diferenciadas para superá-las

Um fator que chama atenção nos discursos é que, mesmo tendo anos de atuação no magistério, ainda há dúvida em como avaliar a aprendizagem do aluno. Isso demonstra a complexidade da temática aqui investigada e, também evidencia as diferentes concepções da avaliação da aprendizagem presentes nas práticas pedagógicas cotidianas na escola.

Considerações finais

O artigo buscou apresentar resultados de uma pesquisa de mestrado que investigou quais os instrumentos utilizados pelos professores para verificar a aprendizagem dos alunos

O material coletado na pesquisa por meio das entrevistas aos professores foi organizado conforme núcleos de significação, dando uma identidade coletiva aos depoimentos dos sujeitos pesquisados. Com base na metodologia do Discurso do Sujeito Coletivo, a sintetização foi sendo delineada com a combinação de diferentes formas de tratamento: registros escritos dos depoimentos, identificação de expressões-chave, criação das ideias centrais, elaboração dos discursos dos sujeitos coletivos, interpretação e análise dos discursos.

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



A partir das análises e discussões dos DSCs, foi possível verificar que o instrumento que aparece com maior percentual é a prova, no entanto, sua aplicação não está embasada numa concepção tradicional, uma vez, que não tem como função a seleção e certificação. O que se objetiva ao realizar essa prova é investigar os conhecimentos adquiridos pelos alunos, pautada numa concepção diagnóstica.

As atividades cotidianas e os trabalhos realizados ao longo do trimestre, também são instrumentos utilizados pelos professores, e evidenciam uma concepção formativa de avaliação, que permite a realização de intervenções para desenvolvimento do aluno.

Os DSCs também revelam que embora os professores utilizem diversos instrumentos para avaliar seus alunos, ainda encontram dificuldades nesse processo. As justificativas presentes nos DSCs foram três: insegurança de encaminhamentos, quantidade de alunos na sala de aula e a distorção idade/série.

Fica evidente que não basta apenas diversificar os instrumentos de avaliação, ,, , é necessário conhecê-los, compreendendo as suas possibilidades no processo de avaliação da aprendizagem numa perspectiva formativa, voltada ao desenvolvimento integral dos alunos, dessa forma, são necessários investimentos na prática pedagógica oportunizando ao professor aprender e se desenvolver, superando as dificuldades que porventura aparecem

Referências

AFONSO, Almerindo Janela. **Avaliação educacional: regulação e emancipação: para uma sociologia das políticas avaliativas contemporâneas**. 3.ed. São Paulo: Cortez, 2005.



BRASIL. **Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996.** Brasília: 1996. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>>. Acesso em: 15 de agosto de 2017.

BRASIL. **Parecer CNE/CBE nº4/2008, de 20 de fevereiro de 2008.** Salvador, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2008/pceb004_08.pdf>. Acesso em: 15 de agosto de 2017.

ESTEBAN, Maria Teresa. Dar voz, silenciar, tomar a palavra. Democratização e subalternidade na avaliação escolar cotidiana. In: FETZNER, Andréa Rosana (org.). **Ciclos em Revista. Avaliação: desejos, vozes diálogos e processos.** v.4. Rio de Janeiro: WakEd, 2008. p.33-49.

ESTRELA, Maria Teresa. Avaliação da Formação de professores: algumas notas críticas. In: ESTRELA, Albano; NÓVOA, António. **Avaliação em educação: novas perspectivas.** Portugal: Porto Editora, 1999.

FERNANDES, Domingues. **Avaliar para aprender: fundamentos, práticas e políticas.** São Paulo: UNESP, 2009.

FRANCO, Maria Laura P. Barbosa. Pressupostos epistemológicos da avaliação educacional. **Caderno de Pesquisa**, n74, 1990, p. 63-67.

HADJI, Charles. **Avaliação Desmistificada.** Porto Alegre: Artmed, 2001.

LEFÈVRE, Fernando; LEFÈVRE, Ana Maria Cavalcanti. **O discurso do sujeito coletivo: um novo enfoque em pesquisa qualitativa (Desdobramento).** 2.ed. Caxias do Sul: Educs, 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

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



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

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.

MAINARDES, Jefferson. **Reinterpretando os ciclos de aprendizagem.** São Paulo: Cortez, 2007.



O SIGNIFICADO DOS PROCESSOS AVALIATIVOS NO OLHAR DOS ATORES EDUCACIONAIS DE UMA ESCOLA MUNICIPAL

Ana Jessika de Medeiros

Graduanda em Pedagogia na Universidade Federal do Ceará – UFC. anajessikamedeiros@gmail.com

Karine Pinheiro de Souza

Profa. Dra. do Departamento de Teoria e Prática do Ensino da Universidade Federal do Ceará – UFC.

kpineiro.projetos@gmail.com

Maryane Matias Leite Cintra

Graduanda em Pedagogia na Universidade Federal do Ceará – UFC. maryanecintra@gmail.com

Agência Financiadora: não contou com financiamento

RESUMO

Desde os primórdios, a perspectiva histórica da avaliação da aprendizagem tem carregado o caráter classificatório e excludente, sendo instrumento de seleção e medição dos conhecimentos e habilidades dos sujeitos, apropriando-se de métodos diversificados a partir de seu contexto histórico nacional e internacional, e da concepção de educação de cada época. Temos como pressuposto que a avaliação pode ser definida como “uma atribuição de qualidade, com base em dados relevantes da aprendizagem dos educandos, para uma tomada de decisão” (LUCKESI, 2011, p. 264). Assumindo tais fundamentações, este trabalho tem como objetivo compreender o significado atribuído aos processos avaliativos do 5º ano do Ensino Fundamental de uma escola municipal localizada no município de Fortaleza/CE, identificando qual a concepção de avaliação para os atores educacionais dessa instituição e investigando os instrumentos avaliativos utilizados para qualificar o aprendizado dos educandos. A pesquisa consistiu em um estudo de caso, com uma abordagem qualitativa, baseada em um estudo de campo que se utilizou das técnicas da observação e da entrevista para coleta de dados. A partir disso, foi possível perceber que o processo avaliativo da escola pesquisada está submetido aos resultados alcançados nas avaliações externas, de modo que a aprendizagem efetiva dos alunos não está presente nos discursos de professoras e coordenadoras como objetivo da avaliação.

Palavras-chave: Avaliação educacional. Ensino e aprendizagem. Avaliação externa.

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



ABSTRACT

From the beginning, the historical perspective of the evaluation of learning has carried the classification and exclusionary character, being an instrument of selection and measurement of the knowledge and abilities of the subjects, appropriating diverse methods from its national and international historical context and the conception of education of each epoch. We assume that evaluation can be defined as “a quality assignment, based on relevant learners’ learning data, for decision making”. Assuming the assumptions, this work aims to understand the meaning at tribute to the evaluation processes of the 5th year of elementary school of a municipal school located in the city of Fortaleza – Ceará, identifying the conception of evaluation for the educational actors of this institution and investigating the instruments used to qualify the students’ learning. The research consisted of a case study, with a qualitative approach, based on a field study that used the techniques of observation and interview for data collection. From this, it was possible to perceive that the evaluation process of the researched school is submitted to the results obtained in the external evaluations, so that the effective learning of the students is not present in the discourses of teachers and coordinators as objective of the evaluation.

Key-words: Educational evaluation. Teaching e learning. External evaluation.

Introdução

Desde os primórdios, a perspectiva histórica da avaliação da aprendizagem tem carregado o caráter classificatório e excludente, sendo instrumento de seleção e medição dos conhecimentos e habilidades dos sujeitos, apropriando-se de métodos diversificados a partir de seu contexto histórico nacional e internacional e da concepção de educação de cada época.

Para Vianna (2014), é no século XX, sofrendo influências de outras ciências, principalmente a da psicologia, que a avaliação ganha destaque, especialmente nos Estados Uni-



dos, a fim de desenvolver procedimentos metodológicos que permitissem medir a eficiência de professores, da escola e dos programas e projetos educacionais financiados por órgãos federais ou agências externas.

Ainda segundo o autor, nos EUA, a avaliação educacional surge com Horace Mann para definir políticas públicas, comparar escolas e afastar diretores de seus cargos. Em seguida, Joseph Rice utiliza-a como instrumento de verificação no processo de alfabetização, tendo como foco a sistematização e a padronização da eficiência, modificando-se com Thorndike, que estabelece a avaliação como medida a partir do método *survey* e do *testing*. Posteriormente, surge o profissional com atividade específica de avaliador e Cronbach aponta trabalhos que abordam a necessidade da avaliação do currículo ao longo de sua estrutura e não apenas no momento final.

Na Inglaterra, a educação é vista como elemento essencial para alcançar a eficiência, servindo a avaliação para análise da compreensão do fenômeno e tomada de decisões, utilizando métodos diversificados ao longo da história, como os estatísticos, experimentais e a teoria dos testes (VIANNA, 2014).

No Brasil, a avaliação é baseada no rendimento escolar, e inicialmente, é realizada por órgãos governamentais, como o Ministério da Educação e Secretarias de Estado, sendo utilizada para definição e redirecionamento de políticas públicas. Cada sistema de ensino possui seus métodos de avaliação interna.

Nesse contexto, a avaliação vem assumindo um caráter diferenciado a partir das correntes teóricas e pedagógicas de cada época e localidade, caracterizadas pela dicotômica relação entre avaliar para verificar, controlar e classificar ou para diagnosticar, analisar e (re) orientar a prática pedagógica. Para compreender a lógica que a orienta para uma das duas dire-

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



ções, é necessário tomar conhecimento para que, a quem ela está a serviço, e qual a concepção de educação em que ela está inserida.

Assumindo tais pressupostos, este trabalho tem como objetivo compreender o significado atribuído aos processos avaliativos do 5º ano do Ensino Fundamental de uma escola municipal, localizada no município de Fortaleza/CE, identificando qual a concepção de avaliação para os atores educacionais dessa instituição e investigando os procedimentos metodológicos utilizados para qualificar o aprendizado dos educandos.

Procedimentos metodológicos

A pesquisa foi realizada em uma escola municipal localizada no bairro Farias Brito, no município de Fortaleza, pela viabilidade do acesso para a coleta de dados, e os sujeitos foram escolhidos pela logística de buscar compreender quais os métodos usados para avaliar a aprendizagem dos alunos e o significado de tal ação.

A pesquisa consistiu em um estudo de caso, com uma abordagem qualitativa, baseada em um estudo de campo que se utilizou das técnicas da observação e da entrevista para coleta de dados. De acordo com os estudos de Yin (2010), além da análise documental, consolidamos algumas evidências com o estudo de caso, por meio do instrumento de coleta de dados (entrevista), em que foi possível cruzar a fala dos sujeitos pesquisados que foi metodologicamente aplicado à pesquisa qualitativa, com foco na descrição e interpretação.

A observação foi realizada na sala de aula do 5º ano do Ensino Fundamental I, no dia 1 de junho de 2017, no segundo



bloco de aula, após o intervalo, e, no dia 05 de junho de 2017, durante a tarde, antes e após o intervalo, com a finalidade de identificar as relações professora-aluno, aluno-aluno, aluno-meio e as propostas de atividades avaliativas.

A entrevista realizada com a professora desta turma, possibilitou conhecer os processos didáticos e metodológicos utilizados pela mesma em sala de aula e analisar o processo de avaliação interna da instituição, bem como estimar o valor e as consequências das avaliações externas atribuídas a ela. A entrevista com a coordenadora do Ensino Fundamental I reforçou a escala de valor aos processos avaliativos da escola e a compreensão da finalidade deste processo, bem como a entrevista com a coordenadora do Programa Mais Educação.

Referencial teórico

Avaliar é um ato constante e frequente no cotidiano de todo ser humano, sendo utilizado para a tomada de decisões a partir dos resultados obtidos comparados a uma meta estabelecida. Avaliamos a si próprios e aos outros, seja comportamentos, vestuário, linguagem ou atividades profissionais, o fato é que este é um movimento diário de busca de melhorias a partir de um critério. Avalia-se a partir da comparação do que se tem e o que se deseja.

O ato de avaliar implica coleta, análise e síntese dos dados que configuram o objeto da avaliação, acrescido de uma atribuição de valor ou qualidade, que se processa a partir da comparação da configuração do objeto avaliado com um determinado padrão de qualidade previamente estabelecido para aquele tipo de objeto. O valor ou qualidade atribuídos ao objeto conduzem a uma tomada de posição a seu favor ou contra ele. E o

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



posicionamento a favor ou contra o objeto, ato ou curso de ação, a partir do valor ou qualidade atribuídos, conduz a uma decisão nova: manter o objeto como está ou atuar sobre ele (LUCKESI, 2011, p. 52).

Para tanto, nos questionamos que objetivos educacionais a escola deve procurar alcançar, e buscamos os princípios de Tyler (1949) que originou os estudos sobre avaliação educacional ao caracterizar os tipos de mudanças de comportamento que uma instituição educacional se esforça para suscitar em seus alunos. Vale lembrar o pensamento do autor, em entrevista datada de 1973 e contida em Escudeiro (2003):

- a) há necessidade de se analisar cuidadosamente os propósitos da avaliação, antes de começar a avaliar;
- b) o propósito mais importante na avaliação dos alunos é guiar sua aprendizagem e ajudar que aprendam;
- c) o “portfólio” é um instrumento valioso de avaliação, porém depende de seu conteúdo;
- d) a verdadeira avaliação deve ser idiossincrática, adequada às peculiaridades do aluno e ao centro;
- e) os professores devem prestar contas de sua ação educativa perante os pais dos alunos e comunidade em geral (ESCUDEIRO, 2003, p. 3).

O que nos leva a inferir a importância da avaliação e como a mesma deve ser utilizada no decorrer do ano letivo, para que possa promover influência no aprendizado.

Nesse sentido, no modelo Tyleriano existem eficiências e pontos críticos que nos ajuda a ancorar esse estudo no que tange a importância da verificação dos objetivos curriculares. As ideias do autor consolidaram-se e os testes padronizados passaram a ter maior disseminação. Entretanto, questiona-se a possibilidade de estudar da mesma forma fenômenos naturais e sociais a partir de uma unidade metodológica.



Por isso, a importância de relacionar esses estudos aos processos avaliativos prognósticos (antes da formação para diagnosticar o nível de aprendizagem dos alunos), cumulativos (depois da ação para verificar se ocorreu a aquisição do conhecimento para emissão de certificação) e formativa (no centro da ação formativa, contribui para a regulação do ensino e das aprendizagens), que se ancoram nos estudos de Hahji (2001).

Ao retomarmos Luckesi (2011), quando se trata da avaliação do ensino e da aprendizagem, este ato envolve diferentes etapas de um mesmo processo que devem se complementar, não estando dissociado da prática pedagógica e da concepção de educação que os atores educacionais idealizam e (re) produzem, pois se constitui elemento essencial para que os objetivos propostos sejam alcançados.

A avaliação da aprendizagem escolar adquire seu sentido na medida em que se articula com um projeto pedagógico e com seu consequente projeto de ensino. 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, 2011, p. 85)

Segundo Luckesi (id.), a avaliação pode ser definida como “uma atribuição de qualidade, com base em dados relevantes da aprendizagem dos educandos, para uma tomada de decisão”. Nessa perspectiva, a avaliação não assume caráter discriminatório e taxativo, cujo único objetivo é classificar e atribuir uma nota ou enquadrar em uma categoria, ao contrário, ela serve de subsídio para a reflexão-ação do professor e do aluno sobre o objeto de conhecimento, a fim de orientar novas estratégias de ação que possibilitem o aprendizado.

Partindo do pressuposto de que avaliar é uma forma de possibilitar a aprendizagem, acompanhando o processo de de-

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



envolvimento do aluno, Bloom (1983) a classifica em três categorias: a somativa – que atribui ao aluno uma única nota no final de um período, referente à soma de atividades realizadas tendo em vista a decisão de aprová-lo ou reprová-lo, a diagnóstica – que possibilita detectar o nível de conhecimento do aluno e suas dificuldades a fim de direcionar estratégias didáticas que apontem para a aprendizagem, e a formativa – que transforma a prática pedagógica a fim de ampliar a aprendizagem por meio da identificação de erros para alterar abordagens e métodos utilizados.

Hoffmann (1994) apresenta ainda outro conceito de avaliação, a mediadora, que se assemelha à concepção da avaliação formativa de Luckesi, Bloom e outros autores, que a consideram um juízo de valor necessário à prática pedagógica desde que utilizada coerentemente com um projeto de ensino progressivo, que vise a dialogicidade e o acompanhamento individual e coletivo com os alunos, de modo que o foco seja a construção do conhecimento.

Resultados e discussões

O processo avaliativo de uma instituição ou de um sistema de ensino insere-se numa concepção de educação, sendo reflexo das práticas pedagógicas adotadas. Ao observar a estruturação da aula, bem como as atividades propostas em sala e a relação estabelecida entre professora e alunos, foi possível perceber um modelo tradicional de ensino, em que a professora detém o poder da fala na maior parte do tempo, os alunos pouco interagem entre si e a aula pouco incentiva o pensamento crítico e a participação dos alunos.

A partir disso e da entrevista com a professora da turma, é possível inferir que a avaliação também se constitui de ma-



neira tradicional, cujo foco parece priorizar os índices alcançados pela escola em avaliações externas, enquanto a aprendizagem dos alunos é entendida como consequência de tais fins.

Este fato pode ser observado na proposta distorcida do Programa Mais Educação (PME) que a escola propõe, selecionando alunos com dificuldades nas disciplinas de português e matemática para não prejudicar os resultados da escola no SPAECE e na ANA. Utiliza-se de métodos conservadores e autoritários para o alcance dos objetivos, como o “mapa de sala” (em uma sala minúscula), o controle dos alunos de saída ao banheiro com crachá e anotações dos horários, registro de frequência assinado pelos pais em reuniões para tomada de consciência da relação presença-nota no boletim e um caderno de ocorrências para identificar “estudantes-problemas”.

Segundo a coordenadora do PME da escola, o objetivo do programa é ajudar a melhorar nos índices do SPAECE, por isso havia uma triagem dos alunos que seriam atendidos com o critério de terem mais dificuldades de aprendizagem. Ela afirmou ainda que há uma competição entre as escolas para ficar com a cor verde escuro, que significa a melhor colocação.

Segundo os dados estatísticos (CEARÁ, 2017), em que constam informações fornecidas pela Secretaria de Educação, houve um avanço do ano de 2011 a 2014 nas aprovações dos anos iniciais do ensino fundamental de todas as redes, apresentando melhoras lentas, porém crescente de 92,05% em 2011 para 94,98% em 2014. Acompanhando este quadro de saldos positivos no âmbito estadual, a escola municipal investigada, no ano de 2016, também obteve progressos significativos nos resultados de Língua Portuguesa e Matemática, alcançando uma média de 217,4 em percentual de alunos por nível de proficiência e padrão de desempenho por escola na Língua

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



Portuguesa, considerado elevado nível em relação ao do Estado do Ceará e do município de Fortaleza que conseguiram um percentual de 214,4. Em Matemática, a escola obteve uma média de 225,7 enquanto o município registrou 222,1.

Estes dados apontam para uma reflexão da importância que esses resultados assinalam sobre a realidade da educação básica pública do Estado e o direcionamento de políticas públicas a nível macro, porém remetem a contradições, no nível micro, que atingem aos alunos dessas escolas. Na instituição pesquisada, foi possível observar que essa avaliação externa acaba direcionando todas as atividades e recursos pedagógicos para obter bons frutos, consentindo maior relevância nos fins do que nos meios para se alcançar a aprendizagem dos estudantes, vê-se uma corrida quantitativa sem preocupação efetiva da qualidade dos métodos utilizados, do acompanhamento individual, da reorganização do saber ou da prática pedagógica.

Em relação ao processo avaliativo interno da escola, ele se dá por meio de provas e trabalhos, aos quais são atribuídas notas que deverão constar no boletim escolar. A partir da fala da coordenadora, é possível perceber que os professores têm certa liberdade em relação aos instrumentos utilizados, podendo optar pela realização de trabalhos ou atividades afins nas avaliações parciais desde que sigam os descritores do SPAECE como critério a serem atingidos como resultado da aprendizagem dos alunos.

Essa possibilidade abre espaço para avaliações mais subjetivas das aprendizagens adquiridas pelos educandos, uma vez que não se limita ao que o indivíduo é capaz de expor em um momento delimitado na realização da prova escrita. Porém, o que se observou é que as possibilidades de atos avaliativos se restringem a trabalhos, muitas vezes individuais, que em nada



se diferenciam de um exame, pois os estudantes têm que responder questões sem o auxílio, acompanhamento ou orientações da professora na realização da mesma. Não há atividades que os desafiem, instiguem ou possibilitem outras maneiras de aprender, como uma cooperação em grupo, pois o silêncio (quase um pacto exigido em sala) seria quebrado.

Segundo a coordenadora, a instituição adota uma metodologia de recuperação paralela, através da qual os estudantes têm a oportunidade de obter notas melhores em outras atividades realizadas, que não têm a rigidez de uma prova caracterizada como um teste, mas podem-se utilizar outros elementos e estratégias avaliativas.

A escola trabalha ainda com itens pré-estabelecidos que indicam as categorias requisitadas à aquisição dos estudantes de determinados conteúdos, intitulados de descritores. Eles são organizados por mês, identificando os conhecimentos que deverão ser avaliados nas disciplinas de português e matemática, baseados na avaliação do SPAECE (Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará). Nos descritores, não se vê questões relacionadas às habilidades socioemocionais ou artísticas, o que nos faz refletir sobre qual a relevância desta categoria nos processos didáticos nesta instituição.

Outro dado implícito, é a questão de os processos avaliativos internos estarem diretamente relacionados às avaliações externas, submetendo-se a adquirir conhecimentos que são cobrados nesta prova, a fim de uma obtenção de resultados positivos para a escola.

“Tem os descritores, [...] porque os descritores são baseados com o que vai cair na prova, tem o de matemática e o de português. [...] As habilidades que eles têm que adquirir o ano todim pra poder se sair bem na pro-

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



va” (Professora regente da turma do 5º ano do turno da tarde);

“O material didático, que é aquele caderno verde que mostrei aqui, é com base nos descritores” (Professora regente da turma do 5º ano do turno da tarde);

“Ou seja, toda atividade avaliativa, a gente se baseia nos descritores, porque são as habilidades que eles precisam alcançar pra se saírem bem no final do ano” (Professora regente da turma do 5º ano do turno da tarde).

A professora afirma que o processo didático é guiado pelo material didático do PAIC (Programa Aprendizagem na Idade Certa), podendo ser adaptado à realidade escolar. Entretanto, o que se percebe é que todo o processo é determinado, assim como a avaliação, pelos descritores das avaliações externas.

Nas falas das coordenadoras, tanto do Ensino Fundamental I quanto do Programa Mais Educação, é perceptível uma forte preocupação com os índices alcançados pela escola em avaliações externas, sobretudo, nos exames do SPAECE. Isso pode ser justificado pelo nível (que se manteve na categoria muito crítico) alcançado na avaliação pelas turmas de 5º e 9º ano, no ano de 2015. Tal preocupação parece revelar, principalmente, na fala da coordenadora do Programa Mais Educação uma atenção maior aos resultados obtidos em tais provas do que a aprendizagem efetiva dos alunos. Acredita-se que os dois fatores estão intimamente interligados, entretanto, os índices obtidos em provas como do SPAECE deveriam ser vistos como consequência da elevação do nível de aprendizado dos educandos.

A professora enfatiza o caráter diagnóstico que a avaliação deve ter, quando fala que é feito um simulado no início do ano para analisar o nível de cada aluno, e apresenta elementos da avaliação formativa, quando afirma que o simulado



não teria sentido se não fosse feita uma intervenção pedagógica diante dos resultados. Ela também defende o planejamento das ações e intervenções coletivamente com outras professoras, respeitando as particularidades e realidade de cada turma e educando.

A fala da professora vai ao encontro do que Luckesi (2011) defende de que o processo de avaliação da aprendizagem deve servir à prática pedagógica e esta “configura-se como um ato de investigar a qualidade da aprendizagem dos educandos, a fim de diagnosticar impasses e conseqüentemente, se necessário, propor soluções que viabilizem os resultados satisfatórios desejados” (p. 175).

Porém, há de se refletir sobre a finalidade dessas ações, se possibilitam a revisão dos conteúdos em que os alunos não foram exitosos para proceder a uma aprendizagem ou para melhorar a nota do educando e aumentar os índices dos resultados das avaliações internas e externas (LUCKESI, 2011). A importância de tais índices deve ser considerada no processo pedagógico e avaliativo, entretanto, não deve se sobrepor ao que deve estar no centro do processo: a aprendizagem efetiva e significativa dos educandos.

A coordenadora acredita que as avaliações internas, bem como as externas, servem também de auxílio à avaliação do trabalho docente, uma vez que o processo avaliativo “subsidiaria o educador, se necessário, em sua atividade de gestor do ensino, visto que lhe permite reconhecer a eficácia ou ineficácia de seus atos e dos recursos pedagógicos utilizados” (LUCKESI, 2011, p. 263).

Apesar de todas as falas dos sujeitos da pesquisa apontarem para a avaliação como diagnóstica e formativa, o que se observou na prática e nas próprias contradições do discurso

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



foi uma concepção de educação bancária, e conseqüentemente, um processo avaliativo que não serve como meio, mas como fins de verificação, registro e classificação dos alunos em categorias, utilizando-se de recursos pedagógicos para auxiliar esses estudantes com dificuldades nas notas, a fim de não prejudicar os índices da escola nas avaliações externas.

Considerações finais

Diante do exposto, é possível perceber que o processo avaliativo de uma escola pode estar submetido não à aprendizagem efetiva dos alunos, servindo à investigação da eficácia das práticas pedagógicas. Pelo contrário, pode estar fortemente ligado aos resultados de avaliações externas, de modo que todo o processo avaliativo interno seja moldado, a fim de favorecer o alcance de altos índices em tais testes.

Acredita-se que tais índices sejam importantes e devam ser levados em consideração no processo pedagógico. Entretanto, não devem se sobrepor à aprendizagem efetiva dos educandos, devendo estes, serem vistos como consequência dessa aprendizagem.

Assim, conclui-se que os atores educacionais (coordenação pedagógica, coordenação do Programa Mais Educação e docentes) entendem o processo avaliativo como uma atividade com fim em si mesma, servindo para identificar alunos com dificuldades e classificá-los a partir dos registros de suas notas. A única possibilidade de tomada de decisão se orienta para um “reforço” a partir do PME para elevar os índices de aprendizado destes alunos nas disciplinas de língua portuguesa e matemática com a finalidade de obter bons resultados nas avaliações externas. A avaliação nesta escola significa um exa-



me “diagnóstico” para atuar arbitrariamente na elevação de notas, e não, necessariamente, no acompanhamento da aprendizagem dos discentes.

Referências

BLOOM, Benjamim S. et. al. **Manual de avaliação formativa e somativa do aprendizado escolar**. São Paulo: Livraria Pioneira Editora, 1983.

CEARÁ. Estatísticas da Educação Básica do Estado do Ceará. Disponível em: <[Http://dados.seduc.ce.gov.br/](http://dados.seduc.ce.gov.br/)> Acesso em 01.ago.2017.

ESCUADERO, Tomás. Desde lostests hasta la investigación e evaluativa actual. Unsiglo, el XX, de intenso desarrollo de la evaluación en educación. *Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, v. 9, n. 1, 2003. Disponível em: http://www.uv.es/RELIEVE/v9n1/RELIEVEv9n1_1.htm.

HADJI, C. **Avaliação desmistificada**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

HOFFMANN, Jussara Maria Lerch. **Avaliação mediadora: uma relação dialógica na construção do conhecimento**. São Paulo: FDE, 1994.

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

TYLER, Ralph. **Princípios básicos de currículo e ensino**. Rio de Janeiro: Globo, 1972.

VIANNA, Heraldo Marelím. Avaliação educacional: Uma perspectiva histórica. **Est. Aval. Educ.**, São Paulo, v.25, n. 60, p.14-35, n. especial, dez - 2014.

Yin, R. K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. (4a ed.). Porto Alegre: Editora Bookman, 2010.

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM: ESTUDO DE CASO NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL EM FORTALEZA-CE

Jessany Terto COELHO

Graduanda em Pedagogia pela Universidade Federal do Ceará. E-mail: jessanycoelho10@hotmail.com

Tania Vicente VIANA

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

Agência Financiadora: não contou com financiamento

RESUMO

A avaliação da aprendizagem é utilizada, muitas vezes, para classificar e selecionar seus estudantes. Perde, dessa maneira, sua verdadeira essência, que é instruir o professor na sua prática pedagógica e ajudar o aluno na construção de seu conhecimento. Somente com esses requisitos, a avaliação será, de fato, formativa. O presente estudo objetivou, de modo geral, pesquisar a realidade da prática docente de avaliação da aprendizagem nos anos iniciais do ensino fundamental. Especificamente, procurou: i) conhecer o instrumental avaliativo utilizado; ii) investigar as dificuldades cotidianas para avaliar a aprendizagem nesse nível de ensino e iii) coletar sugestões para a melhoria das práticas avaliativas. Para esse propósito, foi realizada uma pesquisa de caráter qualitativo, sob a forma de um estudo de caso. O instrumento usado para a coleta de dados foi a entrevista semiestruturada. Foi realizada uma análise de conteúdo dos dados coletados. A amostra selecionada foi intencional e contava com a participação de duas professoras, uma da rede pública de ensino e outra de uma instituição particular. Os resultados encontrados revelaram que, nos anos iniciais do ensino fundamental, a avaliação da aprendizagem solicita: uma compreensão do aluno em sua totalidade, vários instrumentos avaliativos, bem como uma maior proximidade na relação educador-educando. Uma dificuldade observada é que a escola, seja pública ou particular, prefere avaliações escritas e a perspectiva classificatória. Sugere-se mais interações entre professores, pais e gestão escolar.

Palavras-chave: Avaliação da aprendizagem. Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Prática docente.



ABSTRACT

Assessment of learning is often used to classify and select students. This way, it loses its true essence, that is to instruct teacher in his/her pedagogic practice and help student in the construction of his/her knowledge. Only with those requirements, the assessment will be, in fact, formative. The main purpose of the current research was to accomplish an investigation about the practice of learning assessment in Elementary School. Specifically, this study aimed: i) knowing the assessment instruments used; ii) investigating the everyday difficulties to assess learning in that educational level and iii) collecting suggestions for improvement of the assessment practices. Thus, a qualitative research was accomplished, as a case study. The semi-structured interview was used as instrument for data collection. A content analysis of the collected data was accomplished. The sample was intentional and composed by two teachers, one from public school and the other one from a private school. The results revealed that assessment of learning in Elementary School requests: an understanding of students in their totality, several assessment instruments, as well as a larger proximity in professor-student relationship. The teachers from both schools, public and private, pointed out the inclination of written assessments and a classificatory perspective as difficulties. They suggest more interactions among teachers, parents and school administration.

Key-words: Assessment of learning. Elementary School. Pedagogic practice.

Introdução

A avaliação é um recurso pedagógico que apresenta como finalidade maior o acompanhamento do processo de construção do conhecimento de um indivíduo, porém tal prática, muitas vezes, limita-se simplesmente à atribuição de notas. Esse fato já é muito observado nos anos iniciais do Ensino Fundamental, em que a avaliação começa a apresentar um caráter seletivo e classificatório, deixando o viés de aprendizado em um plano externo ao do ensino (LUCKESI, 2001; HOFFMANN, 2008).

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



Nesse contexto, é importante salientar que a avaliação é realizada junto a pessoas em desenvolvimento, que estão construindo suas identidades, cuja autoestima é diretamente influenciada pelos resultados obtidos nas avaliações. Conforme Luckesi (2005, p. 34), “[...] a prática da avaliação da aprendizagem estará posta para subsidiar o desenvolvimento do educando no caminho da sua trajetória existencial, ou seja, estará a serviço da construção da sua experiência de vida”.

Na era capitalista que vivenciamos, percebemos que a escola tornou-se centro de competições e práticas que limitam a autonomia de pensamento de seus estudantes. De acordo com Perrenoud (1999, p. 69), “O importante, na corrida de obstáculos que representa a trajetória escolar, é pular o próximo e ‘se manter na corrida’...”. Seguindo esse pensamento, o ensino fundamental de escolas públicas e privadas prepara seus alunos para realizarem provas aquém da utilização de raciocínio, principalmente para vencer a corrida imposta pela classe burguesa.

O professor não acompanha o discente para promover seus conhecimentos e sim para que tenha um bom desempenho nas provas, deixando transparecer que a avaliação que ele utiliza torna-se mais importante que o processo. Conforme Hadji (2001, p. 15), “A avaliação, em um contexto de ensino, tem o objetivo legítimo de contribuir para o êxito do ensino [...]”. Esclarece, portanto, que a avaliação faz parte de um processo, não priorizando um produto final.

O presente trabalho objetivou pesquisar, de modo geral, a realidade da prática docente de avaliação da aprendizagem nos anos iniciais do ensino fundamental. Especificamente, buscou-se: i) conhecer o instrumental avaliativo utilizado; ii) investigar as dificuldades cotidianas para avaliar a aprendiza-



gem nesse nível de ensino e iii) coletar sugestões para a melhoria das práticas avaliativas.

Norteando os caminhos da avaliação nos anos iniciais do ensino fundamental

Antes de a criança adentrar os anos iniciais do ensino fundamental, ela passa por procedimentos avaliativos que apresentam a função, sobretudo, de orientar o trabalho do docente para que este planeje ações futuras que visem ao desenvolvimento integral da criança. No universo da Educação Infantil, a avaliação contará com diversos recursos de registros, como relatórios, álbuns, fotografias, dentre outros (BRASIL, 2009).

Geralmente, quando ocorre essa transição da Educação Infantil para os anos iniciais do ensino fundamental, a avaliação acaba sendo confundida como a vilã da escola. Isso ocorre porque, na maioria das vezes, esse processo avaliativo restringe-se a atribuir notas, deixando a aprendizagem em segundo plano, desencadeando, com frequência, o medo, a ansiedade e a inibição por parte dos alunos. Para tanto, a prática do professor é de suma importância para que esses efeitos negativos não abatem as crianças (HOFFMANN, 2008).

Nos anos iniciais do ensino fundamental, a avaliação terá de ser acompanhada por vários instrumentos que irão guiar o professor e, logo, o desenvolvimento de seus estudantes. Segundo Hoffman (2014, p.15), “O instrumento, como tal, não pode ser denominado de ‘avaliação’. Ele integra o processo. Como ferramenta, só adquire sentido à medida que auxilia a tornar o acompanhamento e o fazer pedagógico mais significativos [...]”. Por esse motivo, verifica-se a importância de o

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



docente conhecer os instrumentos de avaliação e saber colocá-los em prática.

A transição educação infantil - ensino fundamental, ocorre, portanto, de maneira perturbadora, deixando as crianças inicialmente assustadas. Cabe ao professor encontrar maneiras para amenizar essa situação. Um norte para tal busca seriam as legislações destinadas ao ensino fundamental (BRASIL, 2010) em que há uma reafirmação do caráter construtivo da avaliação.

Metodologia

O seguinte trabalho é fruto de uma pesquisa qualitativa, sob o formato de estudo de caso. O instrumento usado para a coleta de dados foi a entrevista semiestruturada. Foi realizada uma análise de conteúdo dos dados coletados. A amostra selecionada foi intencional e contava com a participação de duas professoras, uma da rede pública de ensino e outra de uma instituição particular.

Resultados e discussões

Para orientar as entrevistas, foi utilizado um roteiro contendo dez perguntas relacionadas à temática de avaliação da aprendizagem. Para uma melhor compreensão do trabalho analisado, as entrevistas foram categorizadas por conteúdo (SZYMANSKI; ALMEIDA; PRANDINI, 2002). Foram identificadas as seguintes categorias: i) avaliação na formação docente; ii) avaliação nos Anos Iniciais do ensino fundamental; iii) instrumentos avaliativos; iv) avaliações trabalhadas na escola; v) o ato de avaliar como estímulo para a aprendizagem; vi) *feedback*



dos resultados; vii) trabalho pedagógico dos erros; viii) dificuldades para realização de uma avaliação da aprendizagem; ix) sugestões para melhoria da avaliação da aprendizagem; e x) planejamento da avaliação.

A professora Ana¹ pertence à rede pública de ensino e Camila é docente no sistema particular. Na entrevista, no que diz respeito à *avaliação na formação docente*, Ana comentou que sua formação em avaliação se dera de forma antiquada, pois o sistema universitário, no qual ela estudava, orientava que eles, os futuros pedagogos, passassem provas escritas às crianças a fim de que esses alunos alcançassem aprovação nos processos seletivos de ingresso ao ensino superior.

A respeito dessa situação, Luckesi (2001) comenta que a ação pedagógica ainda se volta mais para a prática de exames do que para a avaliação da aprendizagem. Entretanto, Ana relatou que depois, em sua formação continuada, obteve maiores conhecimentos sobre avaliação: *Aprendi que a avaliação deve ser processual, contínua e sistemática, sempre que possível, avaliando diariamente meus alunos.*

Camila, ao contrário de Ana, relatou que teve conteúdos voltados para o ensino da avaliação, quando fazia graduação em Pedagogia. Ela relatou que: *A disciplina tratava das diferentes concepções de avaliação e suas manifestações na prática.* Com isso, nota-se que nem toda formação básica em Pedagogia possui a disciplina de avaliação da aprendizagem.

Segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) lei 9.394/96 (BRASIL, 1996), mais precisamente nos artigos 61 e 67, é garantido, aos profissionais da Educação, um ensino voltado para a articulação entre teoria e prática, as-

¹ Para não ferir a norma ética, foram usados nomes fictícios.

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



sim como horários reservados para um aperfeiçoamento nos estudos, planejamento e avaliação.

Sobre *avaliação nos anos iniciais do ensino fundamental*, a docente Ana relatou que: *A avaliação deve respeitar o ritmo do aluno, e conseqüentemente, trabalhar a autoestima deles, através de muita conversa.*

Luckesi (2005, p. 79) chama esse ato de *acolher*, isso significa “[...] receber num espaço físico e psicológico cada educando como é no estágio em que se encontra no seu processo de desenvolvimento. [...] Acolher é receber amorosamente o outro, sem julgá-lo”.

Ela também aponta que a avaliação deve considerar os conhecimentos prévios dos alunos, para futuras intervenções e inovações na prática docente. Essa visão da professora é considerada por Perrenoud (1999, p. 68) como uma avaliação formativa, pois, “[...] sugere interpretações quanto às estratégias e atitudes dos alunos e, portanto, alimenta diretamente a ação pedagógica, ao passo que o tempo e a energia gastos na avaliação tradicional desviam da invenção didática e da inovação”. Conhecendo o seu aluno, o docente torna-se mais capaz de ensinar, fazendo o aluno realmente aprender ao invés de ser um mero receptor de transmissões.

O relato da professora Camila sobre esse questionamento, esclarece: *Ela [a avaliação] deve considerar vários aspectos. Não utilizando-se de um instrumento, mas de vários procedimentos, fazendo prevalecer os qualitativos sobre os quantitativos.*

Esse ponto é importante na fala de Camila, quando esta faz referência à prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos. Sobre esse fator, a LDBEN (BRASIL, 1996) ressalta que a verificação do rendimento escolar seguirá o critério de uma avaliação contínua e cumulativa do desempenho



do aluno, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos.

Acerca dos *instrumentos avaliativos*, a professora Ana relatou que usa [...] *atividades de software, em netbooks ofertados na escola, leitura de textos, e simulados online de escrita*. Isso é justificado, pois a docente leciona português. A única desvantagem que Ana citou foi referente às atividades contidas no *software*. Para ela, as questões são muito repetidas, não possibilitando uma maior aprendizagem para os alunos.

O uso do computador é um recurso interessante para avaliar o aluno. Geralmente, os mais promissores instrumentos são aqueles que permitem, ao profissional, um auxílio direto e ativo (HOFFMANN, 2008).

O relato da docente Camila foi bem sucinto: *Utilizamos vários instrumentos, como observação, registros, trabalhos individuais, participação, produções, provas escritas. O aluno deve ser avaliado de forma contínua, por isso, valorizamos e utilizamos diversos instrumentos*. Nota-se que Camila valoriza a multiplicidade de instrumentos.

Conforme Haydt (2011, p. 223), a avaliação assume as funções de “[...] diagnosticar, bem como a de verificar a consecução dos objetivos previstos para o ensino e a aprendizagem. Para que a avaliação possa desempenhar essas funções, é necessário o uso combinado de várias técnicas e instrumentos”. Nos dois depoimentos, percebem-se posturas igualmente válidas para o processo de avaliar.

No que diz respeito a *avaliações trabalhadas na instituição*, A professora Ana, que leciona em instituição pública, relatou: *Fazemos três avaliações externas. E mensalmente aplico simulados. Se eu perceber dificuldade de aprendizado, retomo ao conteúdo, quando possível*.

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



A docente explicou que, como ela ensina o conteúdo de português no 2º e 5º anos, cabe a ela orientá-los para as provas externas, que fazem parte das avaliações diagnósticas do Ministério da Educação (MEC). São: o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB); a Prova Brasil, destinada aos alunos do 5º ano e a Provinha Brasil, para os estudantes do 2º ano. Tais provas buscam conhecer, sob uma ótica investigativa, a educação brasileira para formular políticas públicas que visem a uma maior equidade e qualidade no ensino (BRASIL, 2016).

Os resultados, contudo, não garantem a aprendizagem dos estudantes. Nesse sentido, Luckesi (2001, p. 21) assinala: “Enquanto o estabelecimento de ensino estiver dentro dos ‘conformes’, o sistema social se contenta com os quadros estatísticos”. Em relação aos simulados propostos pela educadora, é interessante perceber que ela respeita as dificuldades encontradas nos estudantes, retomando o conteúdo.

O relato de Camila explica: *As avaliações escritas são realizadas bimestralmente no final de cada etapa.* Tal depoimento demonstra a ênfase que a professora aponta para as avaliações realizadas de forma escrita e pontual, ao final de um período letivo.

No que concerne ao *ato de avaliar como estímulo para a aprendizagem*, as duas docentes relataram que o erro era o propulsor encontrado entre avaliação e aprendizagem. Ana frisou que *quando os alunos percebem que erraram nas provas, eles reconhecem esses erros e aprendem.* Hoffmann (2006) denomina esse erro de construtivo, que é quando o aluno, ao lançar hipóteses, vai paulatinamente reformulando suas ideias ao ser confrontado. Essa ideia surge, com frequência, quando os alunos recebem suas provas.

A docente Camila comentou: *a avaliação é também corretiva. Através dela, o aluno acompanha seus avanços e progressos*



e sabe o que precisa. Esse viés é importante porque o erro reconhecido pelo aluno é um recurso auxiliar do educador. Essa descoberta que ambos fazem é essencial na aprendizagem. Desse modo: “É a partir dos erros detectados que o professor vai fornecer novos dados aos alunos e propor-lhes novas situações para clarear suas ideias” (HAYDT, 2011, p. 154).

Para ambas as professoras, a percepção do erro, por parte dos discentes, é fundamental para a aprendizagem deles. Transparece também a ideia do docente como mediador nesse processo.

Em relação ao *feedback dos resultados*, a educadora Ana descreveu que faz a devolutiva das avaliações de várias formas. Muitas vezes, entrega-as individualmente e, logo em seguida, conversa com cada estudante. Já quando está muito atarefada, costuma fazer uma entrega coletiva, com correção em seguida. Ela também explicou que, sempre que possível, conversa com os pais dos alunos sobre o resultado da avaliação.

Camila relatou que a entrega das provas ocorre de maneira coletiva, fazendo-se comentários sobre elas apenas se houver muita dificuldade por parte dos alunos. Nota-se com essa atitude que os resultados são entregues de forma meio impessoal.

Haydt (2011, p. 62) orienta que o professor “[...] observe os avanços de seus alunos no processo de construir o conhecimento e avalie continuamente os progressos por eles realizados nos estudos, fornecendo-lhes, como retorno ou *feedback*, o resultado das avaliações”. Adverte, contudo: “Mas não lhes apresente simplesmente uma nota ou um conceito frio e impessoal” (Op. cit, p. 62). Convém que “[...] mostre-lhes as provas, os trabalhos e os exercícios que serviram como instrumentos de avaliação, já devidamente corrigidos, para que eles

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



possam verificar o que acertaram e o que erraram, e como podem melhorar nos estudos” (Op. cit, p. 62).

O trabalho pedagógico não cessa na devolução das avaliações. Na verdade, é um ciclo. O docente tem que ter em mente que o aprendizado é dinâmico e, por isso, os instrumentos avaliativos também o devem ser. A participação de alunos, professores e pais, nessa entrega e discussão de resultados, torna-se parte desse ciclo dinâmico de aprendizagem.

Sob uma perspectiva interacionista (PIAGET, 1986; VIGOTSKI, 1999; WALLON, 2007), o erro é considerado fonte construtiva da aprendizagem, pois o estudante, ao percebê-lo, acabará usando várias estratégias para se corrigir.

No que se refere ao *trabalho pedagógico dos erros*, a professora Ana declarou que: *Trabalho o erro através de confrontações com meus alunos, assim como conto com a participação dos pais deles nessa tarefa*. Primeiramente, ao corrigir e entregar as avaliações feitas, ela as entregava e pedia para que eles pensassem nas respostas consideradas erradas. Ana revelou que essa atitude se tornava eficaz, pois os discentes percebiam suas falhas.

Segundo Hadji (2001, p. 20), a avaliação formativa será aquela em que “o aluno, [...] saberá onde anda, [...] poderá tomar consciência das dificuldades que encontra e tornar-se-á capaz, na melhor das hipóteses, de reconhecer e corrigir ele próprio seus erros”. Essa noção surgirá no decorrer de todo o processo da aprendizagem, com a ajuda mediadora do professor.

A resposta de Camila para esse questionamento foi bem tradicional: *Através da correção geral da prova e atividades que reforcem o aprendizado superando as dificuldades existentes*. Ainda, segundo ela, *esse momento ocorre em tempos diferentes da devolutiva das provas*.



Camila demonstrou que o erro pode ser corrigido através de revisões e questões de reforço que fazem parte do processo de aprendizagem. O trabalho pedagógico deve fazer com que o aluno se torne agente desse processo. O professor tem que compreender o porquê seu aluno deu aquela resposta, respeitando suas descobertas (HOFFMANN, 2006).

Nessa conjuntura, trabalhar o erro com os alunos se torna um dilema para muitos educadores. As noções envolvidas desencadeiam dificuldades porque ainda estamos nas escolas tradicionalistas, onde o acerto imediato é mais importante que o erro construtivo.

Sobre as *dificuldades para realização de uma avaliação da aprendizagem*, Ana, a educadora da instituição pública, apontou que uma das dificuldades encontradas é a falta de comprometimento de alguns pais. Para ela, o contato com os responsáveis da criança é de suma importância para o desenvolvimento do aluno. A professora até comentou que disponibiliza o próprio contato telefônico para conversar com os pais dos estudantes, mas nem todos participam.

Conforme Zabalza (1998, p. 55), “esse tipo de participação enriquece o trabalho educativo que é desenvolvido na escola [...] enriquece os próprios pais e mães [...] e enriquece a própria ação educativa que as famílias desenvolvem depois em suas casas”. É seguindo esse pensamento que Ana acredita que uma avaliação da aprendizagem é aquela que envolve pais, alunos e professores.

A docente Camila identificou a responsabilidade dessa dificuldade no próprio estudante, ao dizer: *a maior dificuldade é a falta de maturidade. Muitos têm a falsa concepção do resultado ser o mais importante e outros não têm consciência do valor de uma avaliação*. Nessa perspectiva, Hoffmann (2006, p. 76) esclare-

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



ce que: “tradicionalmente, a escola enaltece os procedimentos competitivos e classificatórios com base no certo/errado”.

As dificuldades relatadas por cada uma das professoras, remetem a uma visão mais ou menos tradicional da avaliação da aprendizagem.

No que concerne a *sugestões para a melhoria da avaliação da aprendizagem*, Ana assinalou a importância de: *O apoio das famílias, assim como o conhecimento prévio que o professor tem que ter do estudante. Sem esses momentos, não tem como se fazer uma ponte para a construção do conhecimento da criança.*

Nota-se que: “[...] se desejamos melhorar o nível da aprendizagem de nossos educandos, não podemos olhar exclusivamente para os seus desempenhos, mas sim para o conjunto de fatores intervenientes no ensino e na aprendizagem, inclusive o desempenho dos alunos” (LUCKESI, 2005, p. 105-106).

Um dos compromissos do educador é procurar conhecer seus alunos, não só através da avaliação, mas também pelo diálogo permanente com eles, pelas observações e registros diários.

Camila assim como Ana relatou a importância da participação da família na melhoria da avaliação, reconhecendo que esse permanente contato é essencial para a aprendizagem. De acordo com o inciso V do art. 26 das Diretrizes Curriculares para o Ensino Fundamental de nove anos (BRASIL, 2010), para se ter um ambiente propício para a aprendizagem, é necessário o apoio e o diálogo frequente com os familiares do estudante.

Nessa realidade, percebem a falta que o contato com os responsáveis faz na construção de conhecimento do estudante. A opinião delas também reflete que o aluno não é um ser apenas cognitivo, ele é igualmente um ser social, afetivo e necessita ser conhecido e trabalhado em suas várias dimensões (WALLON, 2007).



Acerca do *planejamento da avaliação*, Ana relatou que, nas reuniões, os temas abordados eram generalizantes. Os integrantes da instituição discutiam sobre as partes físicas, estruturais e administrativas da escola. Ao abordar a temática da avaliação da aprendizagem, Ana comentou que alguns colegas não queriam participar dessa discussão. Porém, os que queriam discutir compartilhavam sempre suas ideias. Nesse momento, a diretora também intervinha para seguirem o almejado no Projeto Político Pedagógico (PPP)² e, assim, conseguirem bons resultados de aprendizagem.

Com efeito: “a avaliação da aprendizagem só funcionará bem se houver clareza do que se deseja (projeto político-pedagógico), se houver investimento e dedicação na produção dos resultados por parte de quem realiza a ação (execução) [...]” (LUCKESI, 2011, p. 177).

Diante disso, percebe-se que o trabalho docente, para exercer uma real avaliação da aprendizagem, deve investir tempo e compartilhamento com todos da escola. Ana também relatou que: *Ao conversar com meus colegas, acabo entendendo mais os meus alunos e as dificuldades que eles apresentam.*

A docente Camila não se distanciou do pensamento de Ana. Ela relatou que: *Traçamos metas e planos para uma avaliação significativa. Propomos ações corretivas na busca da melhoria da aprendizagem para que o aluno queira aprender significativamente, ao invés de querer memorizar.*

Camila assim como Ana demonstra, em suas respostas, a importância da interação com outros professores para conhe-

² Um projeto político pedagógico é fruto da interação entre os objetivos e prioridades estabelecidas pela coletividade, que consolida, através da reflexão, as ações necessárias à construção de uma nova realidade. É sobretudo um trabalho que exige comprometimento de todos os envolvidos no processo educativo: professores, equipe técnica, alunos, pais e comunidade (VEIGA, 1995).

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



cer mais os alunos e trocar ideias. Esse aspecto é essencial no planejamento da instituição. “Outro aspecto a ser lembrado durante o planejamento do currículo é que os diversos componentes curriculares devem convergir para uma reconstrução, no aluno, da substancial unidade do conhecimento humano” (HAYDT, 2011, p. 72).

Verifica-se que o saber planejar também é uma atitude em prol de uma avaliação que busque a melhoria de resultados, não em termos numéricos, mas qualitativos. Para isso, a união e interação de professores, alunos e gestão é fator fundamental para práticas de construção do conhecimento.

Conclusão

A avaliação da aprendizagem possui várias dimensões, que não cessam com o que é observado cognitivamente. Encontra - na afetividade, na socialização e nas interações - resultados verdadeiramente construtivos e promissores. Nos anos iniciais do ensino fundamental, é necessária uma prática avaliativa condizente com as necessidades pedagógicas do alunado dessa faixa etária. O entendimento de que a avaliação é um reflexo do aprendizado do estudante é só um dos elementos envolvidos. Cabe acompanhamento e mediação por parte do docente, bem como da família (HOFFMANN, 2006; LUCKESI, 2005).

Através da análise dos dados, percebe-se que os aspectos centrais da avaliação, sob a óptica docente, procuram priorizar o caráter qualitativo dos instrumentos avaliativos aplicados aos alunos, em detrimento do fator quantitativo. Também foi verificado o caráter acolhedor da avaliação, que remete à importância de se conhecer o aluno dos anos iniciais do ensino



fundamental em sua totalidade. Igualmente, convém trabalhar o erro do discente, de maneira construtiva. Infelizmente, a temática da avaliação ainda é abordada de forma precária na formação do pedagogo e os educadores permanecem presos aos objetivos das instituições educacionais, ainda voltados para avaliações com teor classificatório.

Foi constatado que ambas as docentes percebem a importância da multiplicidade de instrumentos avaliativos, não se restringindo a avaliações apenas escritas, embora estas sejam ainda bastante apreciadas pela escola. A análise também evidenciou que as professoras apontam como dificuldade a falta de um melhor conhecimento dos seus alunos, antes e depois das avaliações e mencionam a participação dos pais como um dos elos dessa aproximação. As educadoras sugerem que a participação efetiva de pais ou responsáveis pelos alunos é importante para a formação dos discentes, assim como a interação com o conjunto de professores, essencial para intervenções pedagógicas mais produtivas.

Diante do exposto, conclui-se que a avaliação da aprendizagem, nos anos iniciais do ensino fundamental, não deve ocorrer de maneira isolada, pelo contrário, deve acontecer com a participação da escola e da família. É preciso reconhecer que a avaliação só será um verdadeiro reflexo da aprendizagem quando integrar a totalidade do aluno.

Referências

BRASIL, **Avaliações externas**. Ministério da Educação (MEC). 2016.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: Lei 9.394/96**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>>.

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



BRASIL. **Resolução CNE/CEB nº5**. Brasília: MEC/CNE, 2009.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB nº7**. Brasília: MEC/CNE, 2010.

HADJI, Charles. **Avaliação desmistificada**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

HAYDT, Regina. Célia. **Curso de didática geral**/ Regina Célia Cazaux Haydt. – 1.ed. – São Paulo, Ática, 2011.

HOFFMANN, Jussara Maria. **Avaliação e educação infantil: um olhar sensível e reflexivo sobre a criança**. Porto Alegre: Mediação, 2014.

HOFFMANN, Jussara Maria. **Avaliação mediadora**: uma prática em construção da pré-escola à universidade. Porto Alegre: Editora Mediação, 2006.

HOFFMANN, Jussara Maria. **Avaliar para promover**: as setas do caminho. Porto Alegre: Editora Mediação, 2008.

LUCKESI, Cipriano **Avaliação da aprendizagem na escola**: reelaborando conceitos e recriando a prática. Salvador: Malabares, 2005.

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

LUCKESI, Cipriano. **Sobre notas escolares**: distorções e possibilidades. São Paulo: Cortez, 2001.

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

PERRENOUD, Philip. **Avaliação**: da excelência à regulação das aprendizagens – entre duas lógicas. Porto Alegre: Artmed, 1999.

PIAGET, Jean. **Seis estudos de Psicologia**. Rio de Janeiro: Forense, 1986.

SZYMANSKI, Heloisa (organizadora); ALMEIDA, Laurinda Raimundo de; PRANDINI, Regina Célia Almeida Rego. **A entrevista**



ta na pesquisa em educação: a prática reflexiva. Brasília: Plano Editora, 2002.

VEIGA, Ilma Passos A. (org.). **Projeto Político Pedagógico da Escola:** uma construção possível. Campinas: Papirus, 1995.

VYGOTSKY, Lev. Seminovith. **A formação social da mente.** São Paulo: Martins Fontes, 1998.

WALLON, Henri. **A evolução psicológica da criança.** São Paulo: Martins Fontes, 2007.

ZABALZA, Miguel. **Qualidade em educação infantil** / Miguel A. Zabalza; trad. Beatriz Affonso Neves. – Porto Alegre: ArtMed, 1998.

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



ENUNCIADOS DE PROVAS DE CIÊNCIAS: ESTUDO SOBRE O ACOMPANHAMENTO DE APRENDIZAGEM NO ENSINO FUNDAMENTAL II

Franciane da Silva e Silva

Pós-Graduando em Ensino de Ciências e Matemática- PPECEM

Luizélio Veloso Pinto

Pós-Graduando em Ensino de Ciências e Matemática- PPECEM

Clara Virgínia Vieira Carvalho Oliveira Marques

Profa. Dra. em Ensino de Ciências – PPECEM

Agência Financiadora: FAPEMA

RESUMO

O presente trabalho teve por objetivo analisar enunciados de instrumentos avaliativos elaborados pelos professores de ciências, e aplicadas aos alunos do Ensino Fundamental da rede pública de ensino do município de Codó – Maranhão, tendo como objetivo a análise das questões à luz do referencial da professora Neus Sanmartí, juntamente com o professor Iván Marchán-Carvajal. Com isso, buscou-se identificar o perfil dos enunciados das perguntas e traçar a identidade própria dessas provas, verificando se as mesmas possibilitam ao professor, avaliar os objetivos e/ou competências os quais foram propostos inicialmente em seus planos de ensino. A metodologia empregada foi baseada na estruturação de pesquisa qualitativa, fazendo uso de análise documental e análise de conteúdo dos enunciados das provas, que foram tratados sob o esquema da metodologia de redes sistêmicas. Participaram da pesquisa 15 professores de ciências, que atuam no 9º ano do ensino fundamental da rede pública de ensino. A prova é um instrumento de avaliação previsto em todos os planos dos professores. Observou-se que os professores não costumam realizar questões contextualizadas, em sua maioria não se apresentam de acordo com o que é preconizado nos seus planejamentos.

Palavras-chave: Avaliação da Aprendizagem; Instrumento de Avaliação; Prova; Ensino de Ciências.



ABSTRACT

The present work had the objective of analyzing statements of evaluation instruments elaborated by science teachers and applied to students of Elementary School of the public school of the municipality of Codó - Maranhão, aiming the analysis of the questions in the light of the reference of Professor Neus Sanmartí, together with Professor Ivan Marchán-Carvajal. Thus, the aim was to identify the profile of the questions and to identify the identity of these tests, verifying if they enable the teacher to evaluate the objectives and / or competencies that were initially proposed in their teaching plans. The methodology used was based on the structuring of qualitative research, making use of documentary analysis and content analysis of the statements of the tests, which were treated under the scheme of the systemic networks methodology. Fifteen science teachers participated in the research, who work in the 9th year of elementary education in the public school system. Proof is an assessment tool provided for at all levels of teachers. It was observed that teachers do not usually carry out contextualized questions, most of them do not conform to what is recommended in their planning.

Keywords: Learning Assessment; Evaluation Instrument; Proof; Science teaching.

Introdução

O significado que se tem, no Brasil, a respeito do instrumento de avaliação “prova”, está diretamente ligado ao modelo de avaliação tradicional, que prioriza somente os aspectos quantitativos, verificados em um momento específico que não leva em consideração todo o processo que o aluno percorreu. Essa concepção relaciona-se, principalmente, com a utilização dos resultados alcançados pelos alunos nas provas para classificações, segundo Luckesi (2006), esses resultados não são utilizados para o acompanhamento das dificuldades e desvios de aprendizagem, pois se encerram apenas com o registro das

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



notas nas cadernetas. Para o mesmo autor, as dificuldades dos alunos precisam ser trabalhadas “para que, de fato, aprendam aquilo que deveriam aprender” (LUCKESI, 2006, p.91). No contexto do ensino de ciências, a provapode se tornar um instrumento de avaliação execrável para alguns professores, por acreditarem que sua função é, única e exclusivamente, medir o quanto o aluno conseguiu memorizar para o momento da prova. Contudo, há quem defenda que é possível avaliar competências científicas por intermédio das provas e testes, como é o caso de Sanmartí e Carvajal (2014). Esses autores defendem que o problema não está na prova em si, mas na forma como os professores elaboram as questões.

Pontualmente, em relação aos enunciados construídos nas provas, a literatura defende que devem mobilizar os alunos a refletirem sobre situações instigantes que possibilitem a tomada de decisões fundamentadas nos saberes científicos, o que irá sustentar a argumentação dos alunos (SANMARTÍ; CARVAJAL, 2014). Para esses autores não faz sentido avaliar conhecimentos e competências de forma separadas, tendo em vista que a demonstração da competência implica em haver aprendido de maneira significativa os conhecimentos que sustentam a argumentação. Nesse contexto, o presente trabalho, que é um recorte de uma pesquisa de mestrado, buscou realizar uma verificação analítica dos instrumentos avaliativos elaborados pelos professores de ciências, e aplicadas aos alunos do Ensino Fundamental da Rede Pública de Ensino do município de Codó – Maranhão, especificamente o instrumento prova. A análise das questões foi realizada pontualmente à luz do referencial teórico da professora Neus Sanmartí, juntamente com o professor Iván Marchán-Carvajal (2014). Com isso, traçou-se o perfil dos enunciados das perguntas e a identidade das provas



de ciências, verificando se as mesmas possibilitam ao professor identificar os objetivos e/ou competências os quais foram propostos inicialmente em seus planos de ensino, norteando-se pela seguinte questão de pesquisa: *As perguntas elaboradas pelos professores de ciências permitem avaliar as competências e/ou os objetivos previstos no planejamento dos professores?*

As provas como principal instrumento avaliativo no ensino de Ciências

De acordo com as perspectivas de formação de professores de ciências e as mudanças didáticas que se fazem necessárias no processo e aprendizagem, Carvalho e Gil-Pérez (2011) defendem que o *Saber avaliar* é um dos aspectos desse processo em que as mudanças não são fáceis de realizar, contudo, são necessárias para que se promovam mudanças significativas, tanto no ensino quanto na aprendizagem dos alunos (CARVALHO; GIL-PÉREZ, 2011).

No Brasil, de uma maneira geral, as escolas adotam a pedagogia do exame, como bem define Luckesi (2006). Para ele, essa prática é reforçada, principalmente, durante o 3º ano do Ensino Médio quando as atividades dos professores e dos alunos estão voltadas para a preparação para o vestibular. As provas escritas, por sua vez, são os instrumentos mais utilizados pelos professores de ciências para recolher dados que possibilite a eles avaliar a aprendizagem dos alunos depois de um processo de ensino (SANMARTÍ; CARVAJAL, 2014). Nesse contexto, se não forem elaboradas dentro de uma perspectiva que possibilite ao aluno o pensamento reflexivo, terão apenas a finalidade de recolher dados sobre a capacidade do aluno de memorização sobre determinado tipo de conteúdo (SANMARTÍ; CARVAJAL 2014).

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



Embora as provas escritas sejam um instrumento importante de avaliação, a reflexão que se faz está voltada para a forma como os professores têm elaborado esses métodos avaliativos e a utilidade dos resultados obtidos, que segundo Jorba e Sanmartí, (1993), “[...] deve ser a regulação do processo de ensino e aprendizagem [...]”, mas geralmente não estão condizentes com este objetivo. Os mesmos autores ressaltam que uma avaliação tem como função pedagógica o acompanhamento do desenvolvimento cognitivo do aluno, antes, durante e após o processo de ensino e aprendizagem, tendo o professor a responsabilidade de adequar suas atividades de acordo com as necessidades dos alunos. Para Sant’Anna (2013, p.34), o processo avaliativo possibilita ao professor “localizar deficiências na organização do ensino-aprendizagem, de modo a possibilitar reformulações no mesmo e assegurar o alcance dos objetivos”. As dificuldades que os professores encontram para realizarem uma prova escrita com perguntas coerentes, com os objetivos planejados, estão diretamente relacionadas com a maneira que estes elaboram seus enunciados, pois muitas vezes os professores até falam para os alunos que é importante eles relacionarem e analisarem, porém na prática, estas competências não são cobradas (SANMARTÍ; CARVAJAL, 2014).

Os autores, supracitados, afirmam que é possível realizar uma avaliação das competências científicas por meio de uma prova, desde que ela possua enunciados com perguntas *Contextualizadas, Produtivas e Complexas*. Entende-se por uma pergunta contextualizada aquela que planeja uma situação problema que tenha a ver com o mundo que o aluno está inserido e que exija dele um aprofundamento de como e por que atuar nessa situação. Uma pergunta *Produtiva* aquela que não reproduz as perguntas realizadas para aprender, pois a



competência passa a ser a demonstração da capacidade de transferir o que aprende, isto é, o aluno aplicar o conhecimento aprendido na interpretação de fatos novos, ou expô-los ao receptor adequadamente. Entende-se por uma pergunta *Complexa* aquela que força o aluno a mobilizar saberes diversos e inter-relacioná-los. Somente neste caso pode-se falar que se avalia a competência.

Sob a ótica desta discussão, o presente trabalho apresenta um recorte de pesquisa de mestrado que teve por objetivo analisar enunciados do instrumento avaliativo “*prova escrita*”, elaboradas pelos professores de ciências e aplicadas aos alunos do ensino fundamental da rede pública de ensino do município de Codó - Maranhão, tendo como foco a análise das questões à luz do referencial da professora Neus Sanmartí, juntamente com o professor Iván Marchán-Carvajal.

Procedimentos metodológicos

Este trabalho insere-se no contexto da abordagem qualitativa de pesquisa, pois esta perspectiva possibilita ao pesquisador fazer uso de combinações de procedimentos de coleta e análise dos dados (BOGDAN; BIKLEN, 1994; LÜDKE; ANDRÉ, 1986; MINAYO, 2006; STRAUSS; CORBIN, 2008). Sob esta ótica, nesta pesquisa, teve-se como fonte de dados, as provas e os planos de aulas de ciências do 9º ano do Ensino Fundamental II (EF II) de escolas da cidade de Codó/Maranhão que foram investigadas no movimento de análise do conteúdo, na qual são retiradas as unidades de significados (signos) mais recorrentes, à questão investigada e agrupadas em categorias e subcategorias (BARDIN, 2009; BLISS; OGBORN, 1983). Os sujeitos de pesquisa somaram-se em 15 professores de ciências

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



que atuam, distribuídos em 11 escolas de EF. O processo de recolhimento de dados fez-se uso de: (i)um questionário estruturado com perguntas abertas e fechadas com o objetivo de obter o perfil formativo dos professores participantes da pesquisa;(ii) Documentos da disciplina de ciências, tais como planos bimestrais e /ou anuais e; (iii) as provas de ciências do 1º e 2º bimestres de 2016.

Resultados e discussões

A partir da delimitação do material para análise, que foram 16 provas de ciências aplicadas aos alunos durante o primeiro bimestre de 2016, iniciou-se o processo de caracterização das questões e agrupamento de acordo com cada assunto. Ao todo, as provas analisadas possuem 142 questões. Destas, 66 tratam sobre o tema Matéria e Energia e suas propriedades gerais; 25 questões estão relacionadas mais especificamente às propriedades gerais específicas das substâncias e misturas; 42 abordam questões sobre o átomo em seus enunciados; sobre as reações químicas foram observadas 8 questões e 1 questão está relacionada à temas de curiosidades e atualidades. Os resultados aqui apresentados referem-se às 66 questões relativas ao conteúdo de Matéria e Energia. As questões foram enumeradas conforme o código do professor e o número da questão. As categorias apresentadas neste trabalho serão: *Contextualização e Produtivas*. A categoria *Reprodução* também é apresentada neste trabalho, contudo, não está detalhada como as demais.



Categorização das questões inseridas a partir do conteúdo dos enunciados

Contextualização

De acordo com Sanmartí e Carvajal (2014), as questões tidas como *Contextuadas* são aquelas “que planejam uma situação problema que tenha a ver com o mundo que o aluno está inserido e que exija dele um aprofundamento de “como” e “por que” atuar nessa situação”. Deste modo, e atento para esta definição, observou-se que apenas oito questões se encontram inseridas na categoria *contextualização* e reunidas em uma única subcategoria que representa distintas situações de contextualização. No Quadro 1 estão descritas as unidades de significados referente à categoria.

Quadro 1 – Descrição das unidades de significados para a caracterização das questões, relativos à categoria *Contextualização*

Subcategoria	Unidades de Significados	Questões	Exemplificação
Semi contextualizada	Contexto histórico	P1Q13	12) O modelo de Demócrito para explicar a matéria ficou esquecido, pois na antiguidade e durante muitos séculos seguintes a buscaram as ideias de Aristóteles, que não considerava o conceito de átomo. Segundo Aristóteles, a matéria seria formada pela combinação de quatro elementos, em diferentes proporções. Qual seria o nome desses elementos?
	Produção de materiais	P5Q5	5º O vidro é utilizado na fabricação de grande variedade de utensílios, como garrafas e lâmpadas. Qual das alternativas a seguir refere-se à principal matéria-prima e a uma condição necessária para produção do vidro? a) () Areia, bauxita e calcário submetidos a altas temperaturas. b) () Estanho líquido submetido a altas temperaturas. c) () Silício (areia) submetido a baixas temperaturas. d) () Argila submetido a baixas temperaturas.
	Mudanças de estado físico (esquema e imagem)	P13Q1; P13Q4	8. Quando você aperta uma bola de futebol cheia, o ar dentro dela é comprimido e pode até certo ponto retornar ao volume original ao acabar a ação da força exercida na bola. Qual é o nome desta propriedade geral da matéria?
	Vivência cotidiana	P2Q7; P8Q1; P12Q1; P13Q8	

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
 NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
 RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



Semi contextualizadas

Nesta subcategoria, estão inseridas as questões que em seus enunciados trazem o contexto de uma situação, que em sua maioria tem a ver com a realidade do aluno. Entretanto, ela é chamada de *semi contextualizada* por que não solicita do aluno uma explanação aprofundada a respeito da situação apresentada, ou seja, mesmo tendo um contexto inicial, as perguntas solicitam dos alunos apenas nomes de propriedades da matéria ou elementos que a constitui. As questões foram subdivididas em seções de acordo com as unidades de significados, são elas: *Contexto histórico*, que faz referência à vida e/ou ideia de algum cientista que contribuiu para o avanço científico através de suas obras; *Produção de materiais* está a questão que trata sobre os processos de produção de materiais; *Mudanças de estado físico* que abrange as questões inerentes a estes fenômenos e *Vivência cotidiana*, que refere-se às questões que apresentam situações comuns vivenciadas pelos alunos.

a) Contexto histórico

Na questão P1Q13 observa-se uma ideia de como acontecesse o processo de construção e desconstrução do conhecimento científico. Ela apresenta implicitamente um embate de ideias filosóficas que explicam a formação da matéria, contudo, afirma que as ideias de Aristóteles serviram de bases, durante séculos, para a explicação do fenômeno e que o filósofo desconsiderava o conceito de átomo, diferente das ideias propostas por Demócrito. Toda essa situação apresentada inicialmente foi o embasamento para a pergunta chave da questão, onde o aluno deveria responder o nome dos quatro elementos que Aristóteles acreditava que juntos formavam a matéria.A



explicação do fenômeno da constituição da matéria é um assunto rico para se trabalhar a perspectiva Histórica e Filosófica das Ciências (HFC).

b) Produção de materiais

A questão P5Q5 refere-se à utilização do vidro na fabricação dos mais diversos utensílios, considerando uma situação comum à realidade dos alunos, tendo em vista que diariamente eles têm contato com objetos fabricados com vidro. Mesmo não apresentando detalhes do processo de fabricação, acredita-se que a referida questão poderia ter sido mais explorada, no sentido de estimular, ainda mais, o pensamento dos alunos. Ela solicita apenas o nome da principal matéria prima para a fabricação do vidro e uma condição necessária para esse processo. Além dessas informações, ressalta-se que o enunciado tem potencial para se tornar a questão produtiva, desde que solicitasse uma explicação científica do processo de fabricação do vidro. Deste modo, o professor poderia ter avaliado a capacidade que os alunos têm de demonstrarem o que aprenderam.

c) Mudanças de Estado Físico

Tanto a questão P13Q1, quanto a P13Q4 trazem em seus enunciados uma imagem ilustrativa para compor seus enunciados. Sanmartí e Carvajal (2014) afirmam que incorporar ilustrações nos enunciados das questões estimula a compreensão do aluno e o seu interesse em respondê-las. Contudo, observa-se que, mesmo tendo esquema e imagem, os questionamentos que são feitos não dão respeito à interpretação das figuras ou até mesmo a uma explicação de como ocorrem os processos. Nas questões, são solicitadas apenas os nomes da mudança de estado ilustrada tanto no esquema, quanto na

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



imagem. Em nenhum momento é solicitado que o aluno explique como ocorrem esses processos ou algo parecido.

d) Vivência cotidiana

As questões P2Q7, P8Q1, P12Q1 e P13Q8 também são relacionadas às situações do dia a dia dos alunos, por isso encontram-se nessa categoria. A questão P2Q7 refere-se ao que é considerado *objeto*, pois se trata de uma pergunta de múltipla escolha que solicita do aluno a sua interpretação sobre o que o copo de vidro é considerado. Neste caso, o aluno possui quatro opções, são elas: átomos de vidro; molécula; corpo; objeto. Para responder a P8Q1, o aluno deveria ter conhecimento das mudanças de estados físicos da matéria, pois nela o professor apresenta o exemplo da naftalina, que quando deixadas em ambiente abertos mudam de estado físico. Deste modo, o aluno deveria responder com o nome dessa mudança. Observa-se que essa questão também possui potencial para ser produtiva, contudo, em nenhum momento o professor solicita do aluno uma explicação desse processo de mudança.

De modo geral, as questões inseridas na categoria *Contextualização*, em sua maioria, apresentam situações comuns à realidade dos alunos, embora tenham sido consideradas *Semi contextualizadas*, pois em todas as perguntas chave não exploravam ou instigavam o pensamento reflexivo dos alunos, ou até mesmo avaliavam a capacidade de demonstrar o que aprendeu, por meio de explicação dos fenômenos, ao invés de apenas escrever o nome de uma propriedade ou elemento da matéria. Contudo, ressalta-se que é importante os alunos saberem dessas informações, porém, mais importante é entender os processos e fenômenos nos quais essas propriedades estão inseridas.



Categorização das questões inseridas em Produtivas

Leva-se em consideração neste item, a definição dos autores Sanmartí e Carvajal (2014, p. 5), onde afirmam que “Uma pergunta produtiva é aquela que não reproduz as perguntas realizadas para aprender, pois a competência passa a ser a demonstração da *capacidade de transferir o que aprende*”. Observou-se que quatro questões se encaixam nessa categoria. Elas estão subdivididas em três subcategorias, de acordo com as unidades de significados, são elas: *Experimentação Científica*, que faz referência a algum experimento que tem a finalidade de instigar o aluno a interpretar os fatos; *Explicação de Fenômeno*, nesta subcategoria está a questão que trata sobre explicações científicas para o fenômeno da expansão do Universo; e *Vivência cotidiana*, que refere-se às questões que apresentam situações comuns vivenciadas pelos alunos e que demandam deles a aplicação do conhecimento aprendido. No Quadro 2, estão descritas as unidades de significados referente à categoria.

Quadro 2 – Descrição das unidades de significados para a caracterização das questões, relativos à categoria *Produtiva*.

Subcategorias	Unidades de Significados	Questões	Exemplificação
Experimentação Científica	Densidade	P10Q8	8ª) Considere os seguintes valores de Densidade: Vela – 0,9 g/cm ³ Álcool – 0,8 g/cm ³ Água – 1,0 g/cm ³ Foi colocado um pedaço de vela na água e no álcool. Você acha que vela flutuou ou afundou na água? E no álcool? Justifique sua resposta.
Explicação de Fenômeno	Expansão do Universo	P12Q6	6. Indique no mínimo uma evidência da expansão do universo.

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
 NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
 RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO

Vivên- cia Co- tidiana	Leite derramado	P4Q4	<p>5. Observe a imagem e responda:</p>  <p>a) Qual estado de ebulição da água?</p> <p>b) Ao cozinhar alimentos as pessoas costumam diminuir a intensidade da chama do fogo assim que a água começa a ferver. Será que desse modo a comida demora mais para ficar pronta?</p> <p>c) Qual a vantagem desse procedimento?</p>
	Cozinhar alimentos	P11Q5	
	Gelo derretido	P14Q4	

a) Experimentação Científica

Esta subcategoria encontra-se representada somente por uma questão, que é a P10Q8. Inicialmente, ela apresenta os valores da densidade de três componentes (vela, álcool e água) para então, apresentar a situação, que é a simulação de um experimento científico, onde o aluno deveria interpretar e dar razões convincentes para sua resposta. Para isto, o estudante necessitaria de conhecimentos a respeito da densidade dos materiais para elaborar sua resposta. Ressalta-se que, não se sabe, se o experimento foi realizado em sala de aula, tendo em vista que a escola não dispõe de um laboratório de ciências, porém, esse experimento é feito com materiais de baixo custo e acredita-se que sua realização em sala de aula seja acessível, mesmo não dispondo de um laboratório.

b) Explicação de Fenômeno

A questão P12Q6, de forma bem objetiva, solicita que o aluno dê uma explicação para o fenômeno da expansão do universo. Para responder essa pergunta os alunos deveriam conhecer, mesmo que minimamente, a Lei de Hubble. Além disso, segundo a matriz de ciências do PISA do ano de 2015, questões que solicitam do aluno uma explicação de fenômenos



científicos, requer dele “Oferecer explicação científica também, exige uma compreensão de como esse conhecimento foi derivado e do nível de confiança que se pode assegurar acerca de quaisquer afirmações científicas”.

c) Vivência Cotidiana

Esta subcategoria abrange as questões P4Q5, P11Q5 e P14Q4, pois são relacionadas com situações diárias da vida dos alunos. A questão P4Q5 requer uma explicação do processo pelo qual o leite derrama quando é fervido. A questão P11Q5 possui três questionamentos (A, B e C) referentes ao processo de cozimentos dos alimentos. A primeira, questiona o estado de ebulição da água, a letra B está relacionada ao hábito que pessoas possuem de diminuir a chama do fogo assim que inicia a fervura e, se com esse costume a comida demora mais para ficar pronta. Por fim, o último questionamento indaga qual a vantagem desse procedimento. De modo geral, ressalta-se que as questões apresentaram características semelhantes no que diz respeito às especificidades da referida categoria a qual estão inseridas, uma vez que todas solicitam dos alunos uma interpretação e explicação de alguma situação. Também são semelhantes quando se trata do conteúdo abordado nas questões, tendo em vista que ambas estão relacionadas com as mudanças de estados físicos.

d) Categorização das questões inseridas em Reprodução

Durante o percurso da análise das questões, viu-se a necessidade de inserir mais uma categoria para agregar as questões que não se encaixavam nas categorias pré-definidas (Contextualização, Produtivas e Complexas). Deste modo, inseriu-

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



-se a categoria *Reprodução* que abrange os enunciados onde não há nenhum tipo de contextualização e suas perguntas exigem dos estudantes apenas a recordação de conceitos, termos ou fórmulas, caracterizando-se como ideias captadas e fixadas previamente para o momento da prova, sem nenhum tipo de reflexão. Esta categoria envolveu a maioria das questões, aproximadamente 82% do total das questões referentes à Matéria e Energia. Elas encontram-se subdivididas em quatro subcategorias, de acordo com as unidades de significados, são elas: *Conceitos*, na qual abrange as questões que indagam os alunos a definição de determinado termo; *Cálculos*, esta subcategoria é composta pelas questões que requer do aluno a realização de cálculos matemáticos, seja para transformações do Sistema Internacional de Medidas (SI) ou para calcular a densidade de algum material; *Termos*, neste caso, inclui as questões que apresentam definições conceituais e solicita que responda o nome do termo ou propriedade a que a definição se refere; *Características relacionadas aos termos*, nesta subcategoria encontram-se as que apresentam tanto os termos quanto suas características e solicita do aluno apenas que relacionem os dois.

Considerações finais

Observou-se que os professores não costumam realizar questões contextualizadas, tendo em vista que maior parte das perguntas é apresentada de forma direta e geralmente, apenas solicita a definição ou caracterização de um conceito, diferente do que é preconizado nos seus planejamentos. Contudo, ainda não se pode concluir sobre o perfil das provas analisadas, tendo em vista que isto demanda uma análise total dos resultados para realizar esta inferência. Os professores acabam por priorizar em



suas questões, mesmo que de forma inconsciente, a memorização de definições e caracterização de conceitos ou termos. Não apresenta para os alunos situações problemas que exijam deles um esforço reflexivo maior para responder o que é proposto. Deste modo, entende-se que o aluno prioriza a memorização dos conceitos que são apresentados nas aulas e principalmente nos livros didáticos, tendo em vista que eles têm consciência do que lhe será cobrado no momento da avaliação.

Referências

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011. 229 p.

BLISS, J. M., M.; OGBORN, J. **Qualitative data analysis for educational research: a guide of systemic network**. London: Croom Helm, 1983.

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. 12. ed. Portugal: Porto editora, 1994.

BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental (1998). **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ciências Naturais**. Brasília: MEC/SEF. 138 p.

CARVALHO, A. M. P e GIL-PÉREZ, D. **Formação de Professores de Ciências**. São Paulo: Cortez, 2011.

JORBA, J.; SANMARTÍ, N. A função pedagógica da avaliação. **Aula de Inovação Educativa**, v. 20, p. 20-30, novembro. 1993.

LUCKESI, C. C. **Avaliações da aprendizagem escolar: estudos e proposições**. São Paulo: Cortez, 2006.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens Qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento:** pesquisa qualitativa em saúde. 9. ed. São Paulo: Hucitec, 2006. 406 p.

OECD. **Programa Internacional de Avaliação de Estudantes – PISA.** Itens liberados de Ciências. 2015. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/acoes_internacionais/pisa/itens/2015/itens_liberados_ciencias_pisa_2015.pdf>

SANMARTÍ, N; CARVAJAL, I. M. **Como elaborar uma prueba de evaluación escrita?** Didáctica de las Ciencias Experimentales, Alambique, n. 78. Julio 2014.

SANT'ANNA, I. M. **Por que avaliar? Como avaliar?** critérios e instrumentos. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

STRAUSS, A. E CORBIN, J. **Pesquisa Qualitativa:** técnicas e procedimentos para o desenvolvimento de teoria fundamentada. Porto Alegre: Artemed, 2008.



AVALIAÇÃO NOS CICLOS PEDAGÓGICOS CONCEPÇÕES E PRÁTICAS

Ana Carolina Souza Azevedo

Graduada em Pedagogia na Universidade de Brasília. E-mail: anacarolinasa4@gmail.com

Ireuda da Costa Mourão

Professora Adjunta da Universidade de Brasília. Doutora em Educação pela Universidade Federal do Amazonas. Mestre em Educação e Ensino de Ciências pela Universidade do Estado do Amazonas. Pedagoga pela Universidade Federal do Amazonas. Vice-líder do GEPPESP (Grupo de Estudo e Pesquisa Profissão Docente: Formação, Saberes e Práticas). E-mail: ireuda@unb.br

RESUMO

Este trabalho tem como objetivo compreender as concepções e o tratamento dado à avaliação nos ciclos pedagógicos por professores do Bloco Inicial de Alfabetização/BIA de uma escola de Sobradinho localizada no Distrito Federal. A investigação tem uma abordagem qualitativa, e caracteriza-se como pesquisa Participante. A Entrevista semiestruturada e a Observação foram as técnicas para coleta de dados, e o diário de campo foi o instrumento utilizado para registrar a prática avaliativa na escola. Os sujeitos da pesquisa foram cinco professoras e estudantes de duas turmas dos anos iniciais do Ensino Fundamental/BIA. Para fundamentar teoricamente a pesquisa foram utilizados alguns teóricos, dentre eles: Alavarse (2009); Hoffman (2010); Kenski (2004); Vasconcelos (2007); Villas Boas (2012); O resultado da investigação demonstra que as professoras apresentam um discurso coerente com a proposta dos ciclos pedagógicos. Entendem e defendem a avaliação formativa e processual, utilizada a favor da aprendizagem dos alunos e como um dos elementos de organização do trabalho pedagógico. Entretanto, as práticas de algumas das professoras ainda demonstram resquícios de uma avaliação tradicional e opressora. Também foi possível constatar práticas inovadoras como a utilização de relatórios descritivos do desempenho das crianças e a utilização do portfólio.

Palavras-chave: Avaliação. Ciclos Pedagógicos. Organização do Trabalho Pedagógico.

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



ABSTRACT

This work aims to understand the conceptions and treatment given to evaluation in the pedagogical cycles by teachers of the Initial Block of Literacy / BIA of a school in Sobradinho located in the Federal District. The research has a qualitative approach, and is characterized as a Participant research. The semistructured Interview and Observation were the techniques for data collection, and the field diary was the instrument used to record the evaluation practice in the school. The subjects of the research were five teachers and students from two classes from the initial years of elementary school / initial literacy block. To theoretically base the research were used some theorists, among them: Alavarse (2009); Hoffman (2010); Kenski (2004); Vasconcelos (2007); Villas Boas (2012). The result of the investigation shows that the teachers present a discourse coherent with the proposal of the pedagogical cycles. They understand and defend the formative and procedural evaluation, used in favor of student learning and as one of the organizational elements of the pedagogical work. However, the practices of some of the teachers still demonstrate remnants of a traditional and oppressive evaluation. But it was also possible to see innovative practices such as the use of descriptive reports of children's performance and the use of the portfólio.

Key-words: Evaluation. Pedagogical Cycles. Organization of Pedagogical work.

Introdução

Ao longo dos anos, as escolas brasileiras passaram por várias modificações na tentativa de minimizar a problemática da reprovação e evasão escolar, e os ciclos pedagógicos compreendem uma delas. Eles abrangem períodos de escolarização que ultrapassam as séries anuais, para isso são organizados em blocos cuja duração varia (BARRETTO; MITRULIS, 2001). Segundo Alavarse (2009) os ciclos têm por lógica dominante a superação do fracasso escolar expresso pelas elevadas taxas



de reprovação, estabelecendo, possivelmente, uma polarização com a escola seriada. Dessa forma, propõem-se a escolarização como um processo contínuo, em que a avaliação ocorre ao longo dos anos. Assim, os alunos se sentiriam mais motivados a continuar os estudos, sabendo que terão tempo para se desenvolverem ao máximo em cada disciplina.

Entende-se desta maneira que, ao invés de se estabelecer um vínculo entre avaliação e promoção ou retenção, “deve-se estabelecer relação entre avaliação e desenvolvimento. Os estudiosos insistem em dizer que os ciclos geram a necessidade de que a avaliação se constitua em atividade de acompanhamento e promoção do desenvolvimento dos alunos” (BARRETTO; SOUZA, 2005, p. 675). Isso faz com que a avaliação se transforme em subsídio para definir ações, práticas pedagógicas para que juntos, escola e família, possam buscar o maior aprendizado possível dos alunos.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9.394/96 permite que os sistemas educacionais organizem a escolaridade em séries, ciclos ou no regime de progressão continuada, entre outras formas de organização contempladas. Entretanto, a avaliação escolar, de modo geral, sempre buscou a classificação dos alunos, visando a retenção ou a promoção. Na seriação os alunos têm a possibilidade de aprovação ou reprovação ao final de cada ano letivo, porém, na organização em ciclos, os alunos permanecem um período maior, ou seja, 2 a 3 anos em cada ciclo, e só pode haver retenção ao final desse período.

Com isso, a impressão que se tem com esta proposta é que os professores agora deixaram de reprovar, ou entenderam que não podem mais reprovar os alunos. Mas o que está acontecendo nas escolas brasileiras para que este pensamento se propague? O que é avaliar? E o que é avaliar no ciclo? Qual

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



é o entendimento dos professores a este respeito? Todas estas são indagações e inquietações iniciais e que fizeram delimitar a temática e propor este estudo, que tem como problema de pesquisa: que concepções e que tratamento é dado à *avaliação* por professores do Bloco Inicial de Alfabetização de uma escola de Sobradinho-DF?

Neste texto, apresentam-se a discussão teórica, a metodologia de pesquisa e alguns resultados obtidos.

Desenvolvimento

Referencial teórico

Avaliar é uma atitude habitual dos seres humanos, seja formal ou informalmente. Todas as decisões no cotidiano ou mesmo as reflexões sistematizadas fazem parte de um processo avaliativo. Por isso, pode-se considerar a existência de uma cultura avaliativa que envolve a sociedade e está fortemente presente nela.

A avaliação da aprendizagem, como se conhece hoje, foi estruturada durante os séculos XVI e XVII, com a constituição e consolidação da burguesia enquanto classe, e a formação dos sistemas nacionais de ensino. Porém, os exames já aconteciam bem antes. Segundo Vasconcellos “tem-se notícias de exames há 2.205 a. C., quando o imperador chinês Shun ‘examinava seus oficiais a cada três anos, com o fim de os promover ou os demitir’” (VASCONCELLOS, 2007, p. 33).

Os exames, como um modo de avaliação, foram utilizados no século XVI, quando a sociedade se estruturou socialmente, economicamente e politicamente muito semelhante aos dias atuais. É justamente quando a sociedade demanda,



da escola, mão de obra para atender as indústrias e fábricas. O procedimento avaliativo da época sempre teve um tom de ameaças e castigos, tendendo a pressionar os alunos para que estudassem e estivessem aptos a atenderem as demandas do mercado.

Esse procedimento de avaliação estava presente também na pedagogia jesuítica, trazida para o Brasil no ano de 1549. Os jesuítas eram rigorosos em seus processos de ensino, usava-se castigo físico e o professor era o principal detentor do saber. Eles possuíam um cuidado especial nas provas e exames. Havia bancas examinadoras e os resultados eram comunicados em público.

Segundo Bertagna (2008) a forma de organizar o tempo e o espaço na escola em séries e níveis de ensino vem do século XVII com Comenius. A finalidade da educação na época era ensinar muitos alunos e “democratizar” a escola, para isso, era necessário otimizar o tempo e o espaço, garantindo uma organização produtiva, ou seja, com mais eficiência, rapidez e padronização.

O pioneiro na discussão e propagação de um modelo sistematizado de avaliação da aprendizagem foi Ralph Tyler a partir de 1930. No Brasil, essa teoria teve ampla divulgação em 1960 e, segundo Hoffman (2010), era conhecida como avaliação por objetivos. Na prática, a avaliação era estabelecida a partir de objetivos propostos pelo professor, em maior parte ligados a conteúdos programáticos, e de tempos em tempos havia a verificação da conquista desses objetivos pelos educandos. Essa proposta se tornou referencial na formação de professores.

Nesse sentido, quando inserida no cotidiano, a ação avaliativa era restrita a correção de tarefas e registro dos resultados. Isto lembra Hoffman (2010, p. 34-35) ao afirmar que

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



“quando se discute avaliação, discutem-se de fato instrumentos de verificação e critérios de análise de desempenho final”.

Ao se fazer um percurso pelas Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, verificando o tratamento dado à avaliação dos alunos percebe-se que, inicialmente, se falava apenas em exames. Posteriormente passou a se falar em verificação do desempenho do aluno, enquanto na Lei mais recente começa-se a discutir uma avaliação formativa, processual.

Apesar de existir diferença no texto das leis, percebe-se que, na prática, a concepção de avaliação ainda está ligada à primeira LDB, de 1961, pois ainda hoje a avaliação é vista como um exame. Por isso, Luckesi (2011, p. 29) ressalta a importância de se efetivar uma aprendizagem sobre a avaliação, e não uma avaliação das aprendizagens. “Estamos necessitando de ‘aprender a avaliar’, pois que, ainda estamos mais examinando do que avaliando. Nosso senso comum, na vida escolar, é de examinadores e não de avaliadores.”

Atualmente, existe uma grande quantidade de educadores que defendem uma avaliação diferente. Para Kenski (2004) avaliação deve ser entendida como dinâmica e orientadora da prática. Segundo a autora, para avaliar é necessário refletir sobre os objetivos do que é trabalhado em sala de aula e o modo como os alunos estão vivenciando e experimentando o cotidiano das aulas. Além disso, ela deve ser planejada e executada com a finalidade de assistir aos alunos, a fim de fazê-los aprender mais e melhor.

Portanto, para uma prática pedagógica mais consciente, é necessário vincular a avaliação à organização do trabalho pedagógico, pois esta pode ajustar o que vier a ser realizado para suprir as necessidades da turma, se atentando a diversidade presente em sala de aula e ao contexto social, a fim de res-



ponder as inclinações e as dificuldades apresentadas por cada educando. A avaliação dever ser, segundo Hoffman (2010), reflexão transformada em ação.

Tendo em vista um modo de superar a prática dos exames escolares e o modelo de avaliação classificatória e excludente no Brasil, suscitou-se uma nova organização escolar: os ciclos pedagógicos. Estes surgem com um discurso de uma educação que valoriza o aluno, seu desenvolvimento e aprendizagem, e a forma de avaliar nesta nova configuração contribuiria para isto.

A sistematização e o processo de implantação dos ciclos pedagógicos no Brasil são visualizados ao se fazer um passeio pela própria legislação brasileira. A Lei de Diretrizes e Bases 9394/96 (BRASIL, 1996) estabelece que, dentre outras formas de organização, podem ser usados os ciclos pedagógicos, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar. Os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN's (BRASIL, 1997) já adotavam a proposta dos ciclos por reconhecer que ele caminha na direção de neutralizar a pressão do tempo escolar, podendo partilhar os conteúdos de forma mais adequada à essência do processo de aprendizagem.

Em si tratando da proposta de ensino em ciclos, Sousa (2007) destaca que de todas as práticas escolares, a que foi mais atingida pela escolarização em ciclos foi a avaliação, sendo necessário dar um novo significado a ela, pois esta deveria sempre estar a serviço da democratização, dando subsídios para melhorar os processos de ensino e aprendizagem.

De acordo com a Resolução CNE/CEB nº 4/2010 (BRASIL, 2010), que define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica, a avaliação deve girar em torno de todo processo pedagógico, levando em consideração seus múltiplos fatores. Deve ser global, indo além do aspecto quantita-

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



tivo, identificando o desenvolvimento ético, social e intelectual do educando. Ela ainda indica que avaliação no Ensino Fundamental deve ter um caráter formativo predominando sobre o quantitativo e classificatório, com estratégias que favoreçam o desenvolvimento do aluno.

Além disso, na LDB (BRASIL, 1996), é ressaltado que os aspectos qualitativos da aprendizagem devem se sobressair em relação aos quantitativos. Para os alunos com menor rendimento, é assegurado, em espaços e tempos variados, atendimento ao longo do ano letivo, assim como para os alunos com frequência insuficiente, para os quais deve ter reposição de conteúdos curriculares.

Em nível distrital, têm-se três documentos importantes a serem citados que dizem buscar melhorar a qualidade da Educação Básica e fazem referência a organização curricular em ciclos de aprendizagem: o Currículo em Movimento (DISTRITO FEDERAL, 2014a), as Diretrizes de Avaliação Educacional (DISTRITO FEDERAL, 2014b) e as Diretrizes Pedagógicas para Organização Escolar do 2º Ciclo para as Aprendizagens: BIA e 2º Ciclo (DISTRITO FEDERAL, 2014c).

A diversidade de estudantes e dos tempos escolares, a demanda dos educandos, muito diferentes de épocas anteriores, em suas experiências, saberes e interesses estavam cada vez mais distantes dos currículos segundo o Currículo em Movimento (DISTRITO FEDERAL, 2014a), e o estudante, precisava de uma nova escola e novos profissionais para sanar os problemas educacionais advindos de uma escolarização ultrapassada, como a reprovação, a exclusão e a evasão escolar. Dessa forma, a garantia de um maior tempo para as aprendizagens, para o desenvolvimento global dos estudantes, seria, conforme o documento, uma forma de superar os problemas citados.



Outro documento importante, que rege a educação no Distrito Federal são as Diretrizes de Avaliação Educacional: aprendizagem, institucional e em larga escala (DISTRITO FEDERAL, 2014b), as quais abordam as concepções, procedimentos, instrumentos e práticas avaliativas que devem estar nos Projetos Políticos Pedagógicos¹ das escolas conveniadas a Secretaria de Educação do Distrito Federal.

As Diretrizes de Avaliação Educacional, assim como os documentos anteriormente citados, defendem uma educação integral, uma educação que visa à formação global do aluno, compreendendo que a avaliação deve ser formativa, não sendo reduzida apenas a realização de exames e a uma forma de medida. Entretanto, a avaliação somativa não é excluída das Diretrizes (DISTRITO FEDERAL, 2014b). É sugerido que as duas coexistam, sem que haja dicotomia entre elas. Ainda se sugere que se somem a essas duas formas, a avaliação diagnóstica e a autoavaliação, fortalecendo o processo avaliativo. A primeira está diretamente relacionada aos registros e observações diárias, e a segunda tem como objetivo fazer com que o aluno se perceba em seu processo de aprendizagem.

Para se atingir plenamente o objetivo da avaliação formativa, o documento sugere diálogo entre todas as partes envolvidas no processo educativo, incluindo assim as famílias. Dessa forma, é possível ampliar a compreensão de todos sobre o modo como ocorre a aprendizagem. Dessa forma, as Diretrizes ressaltam a importância do diálogo com a família.

Por fim, há as Diretrizes Pedagógicas para Organização Escolar do 2º Ciclo para as Aprendizagens: BIA e 2º Bloco (DISTRITO FEDERAL, 2014c), que objetivam orientar o trabalho

¹ Documento de “identidade” da escola, organizador de seu trabalho como um todo e da sala de aula, especificamente. (DISTRITO FEDERAL, 2014, p. 11)

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



pedagógico nos anos iniciais do Ensino Fundamental, garantindo a permanência, a aprendizagem e o desenvolvimento integral do aluno.

O DF adotou, progressivamente, a partir de 2005, o Bloco Inicial de Alfabetização – BIA, entendendo que com isso poderia alcançar uma educação pública, democrática e de qualidade. Dessa forma, os três primeiros anos do Ensino Fundamental passaram a integrar um bloco, permitindo que houvesse a retenção apenas ao final do último ano, caso o aluno não tenha alcançado os objetivos da aprendizagem.

Percebe-se assim, que a avaliação nos ciclos e a proposta que estes trazem para a escola possuem muitas variáveis para que o trabalho ocorra de forma bem sucedida. Como elemento organizador do trabalho pedagógico, a avaliação deve promover a aprendizagem, ocorrer por meio de vários instrumentos para que o aluno possa se expressar de diferentes formas, além de sempre ser considerada também uma avaliação do professor e de todos os envolvidos no ambiente escolar, para que o aluno dentro dos ciclos sempre alcance os objetivos propostos para cada etapa.

Procedimentos metodológicos

Essa pesquisa tem um cunho qualitativo, ou seja, “ela trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes” (MINAYO, 2002, p. 21-22). Portanto, ela possui um caráter subjetivo, com a intenção de compreender a realidade de um determinado grupo social.

A coleta de dados foi possível a partir de uma articulação do estágio com a pesquisa. Segundo Pimenta e Lima (2005, p.



6) “enquanto campo de conhecimento, o estágio se produz na interação dos cursos de formação com o campo social no qual se desenvolvem as práticas educativas”.

A experiência de observar a escola confirmou a escolha do objeto de estudo e possibilitou definir o tipo de pesquisa como participante, uma vez que a observadora estava integrada aquela comunidade, a escola, e participava ativamente das atividades que cotidianamente lá aconteciam durante um ano inteiro como estagiária. Confirmando a pesquisa como participante, Gil (2008) complementa que este tipo de pesquisa é caracterizado como aquela em que há envolvimento entre os pesquisadores e os pesquisados. E para Prodanov e Freitas (2013, p. 104), a pesquisa participante “consiste na participação real do conhecimento na vida da comunidade, do grupo ou de uma situação determinada”.

Para a efetivação da pesquisa participante, foram escolhidas duas formas de coleta de dados: a observação e a entrevista. A observação foi realizada em uma escola de Sobradinho, região administrativa de Brasília, Distrito Federal. Foram escolhidas duas turmas direcionadas pela escola, sendo a única exigência para a pesquisa que fossem turmas do BIA, por isso foi uma do 1º ano do Ensino Fundamental e a outra do 3º ano do Ensino Fundamental do Bloco Inicial de Alfabetização, com suas respectivas professoras e alunos.

Para a entrevista, entrou-se em contato com cinco professoras que ensinam no BIA de um dos turnos da mesma escola, entretanto, somente quatro aceitaram participar da pesquisa. Uma delas era a professora do 3º ano, no qual foi realizada a observação. A outra professora que participou da observação não foi entrevistada, pois quando aplicadas as entrevistas, a mesma já havia se aposentado.

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



Para Marconi & Lakatos (2003, p.90), a observação “utiliza os sentidos na obtenção de determinados aspectos da realidade. Consiste de ver, ouvir e examinar fatos ou fenômenos”. E ela é considerada científica quando é planejada sistematicamente, é registrada metodicamente e está sujeita a verificações.

Como instrumento para a técnica da observação foi utilizado o diário de campo durante dois semestres letivos. Nele, foram anotadas todas as observações quanto ao objeto de estudo. O diário de campo configurou-se como um instrumento importante para a pesquisa, pois nele foram colocadas as primeiras percepções do que foi vivenciado.

Para melhor contemplar a realidade e aos objetivos deste trabalho, foi utilizada como técnica complementar a entrevista. Este instrumento, segundo Gil (2008) é uma forma de obtenção de dados por meio do diálogo, sendo que uma das partes o coleta enquanto a outra o fornece. Ela é usada com o objetivo de obter informações sobre o que as pessoas sabem, acreditam e o que almejam, por exemplo.

Para a entrevista semiestruturada foram elaboradas cinco perguntas: 1. Quais são as principais diferenças entre a seriação e o ciclo de aprendizagem/BIA? 2. Destaque os pontos positivos e negativos do Ciclo de aprendizagem/BIA. 3. O que é avaliação na sua concepção? 4. Para que serve avaliação? 5) O que e como você avalia seus alunos no BIA?

Nos dias agendados para as entrevistas as professoras se mostraram solícitas. Foi utilizado um gravador para gravar as conversas que, posteriormente, foram transcritas. A intenção foi conhecer as concepções, ideais e conceitos que regem a prática pedagógica das entrevistadas na medida em que elas respondessem as perguntas podendo assim contemplar o objetivo deste trabalho.



Resultados e discussões

A escola classe, de Ensino Fundamental I, onde ocorreram as observações, se localiza em Sobradinho-DF. O primeiro semestre de observação foi em uma turma de primeiro ano do ensino fundamental I, composta por 26 alunos que tinham entre 6 e 7 anos de idade, e o segundo em uma turma do terceiro ano do ensino fundamental, composta por 29 alunos, sendo uma aluna com síndrome de Down, com alunos de 8 a 10 anos de idade.

As entrevistas foram feitas com 4 professoras. Uma dessas professoras foi a que participou do estágio sendo professora do terceiro ano. A professora do primeiro ano não foi entrevistada pelo fato de sua aposentadoria. Ao decorrer das entrevistas, foi possível perceber pontos importantes citados pelas professoras que serão destacados.

Ao falar sobre o papel da avaliação, as professoras demonstram um entendimento sobre o assunto. Todas citaram aspectos referentes a uma avaliação favorecedora de aprendizagens, que seja formativa, que leve em consideração a aprendizagem do aluno, mas também o trabalho do professor, para que ela se torne um *feedback* para ambos, discutindo sempre uma avaliação que provoque intervenções na prática pedagógica, o que mostra conformidade com alguns aspectos discutidos até aqui.

Entretanto, destaca-se uma fala de uma das professoras que ressoou algo que chamou atenção: *“Porque o primeiro e segundo ano é importante sim, mas tinha que ter também uma ‘peneira’, não pode deixar estourar só lá no terceiro ano. Porque às vezes ele precisa é de um tempo maior no segundo ano, não é no terceiro, é no segundo.”*

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



Essa fala denuncia um problema: como os alunos não podem ficar retidos no primeiro e no segundo ano, a impressão que se tem, é que os alunos passam de ano sem conseguirem aprender o que deveriam em cada ano e não estão sendo avaliados no processo. Mas será que os professores na escola têm clareza sobre os objetivos específicos para cada ano do ciclo? Ao verificar o Currículo em Movimento do GDF, os objetivos e conteúdos são especificados por ano, apesar de estarem num único bloco e, por vezes, repetirem-se em anos diferentes. O que ocorre de fato na escola para que alguns alunos cheguem ao final de um ciclo sem concretizar os objetivos pré-estabelecidos?

Neste sentido, é importante destacar a fala de outra professora ao fazer uma reflexão sobre a não aprendizagem dos alunos dentro do ciclo: *“Mas ai, eu acho, quando não aprendeu. Porque não aprendeu? Ai tem que olhar os outros fatores. O que que foi feito pra ele aprender? O que que não foi feito? Porque ele não aprendeu? E qual foi a participação da família nisso daí também, né?”*.

Quando as professoras falam sobre o problema da retenção no ciclo, apresentam outro elemento deste contexto: a família. As professoras citam a pressão familiar sobre a aprendizagem dos alunos e o fato deles não conhecerem os documentos do ciclo, como um problema. Elas comentam a dificuldade dos pais entenderem como funcionam os ciclos e cita que, normalmente, ao saberem que “não há reprovação”, acham que não existe necessidade de orientação e participação da vida escolar das crianças.

Algumas professoras citam como problema a distância entre a escola e a família, a dificuldade de comunicação e a falta de apoio familiar nos momentos da tarefa de casa, por exemplo. Ainda elas ressaltam a importância da estimulação e do acompanhamento feito em casa, o que interfere diretamente



na aprendizagem escolar. Segundo Polonia e Dessen (2005), a família e a escola são duas instituições centrais no desencadeamento de processos evolutivos, podendo ser propulsores ou inibidores do seu desenvolvimento global. Desta forma, entendendo que a participação da família é fundamental para o avanço, desenvolvimento e aprendizagem das crianças, por isso o diálogo entre as partes é importante.

Mesmo com estas situações denunciadas, as professoras destacam que os ciclos de aprendizagem humanizam mais o processo de alfabetização, pois este destaca o respeito ao aluno, ao seu próprio ritmo e dá um maior tempo para que ele aprenda os conteúdos, no caso do BIA, mais tempo para alfabetização, que já é um processo longo.

As professoras citam vários instrumentos avaliativos usados na escola, como atividades diárias, observação, participação, prova, roda de conversa e relatórios descritivos, o que destaca a preocupação em formar integralmente os alunos, respeitando-os e obedecendo as recomendações e os documentos educacionais.

Dessa forma, é possível afirmar que parece haver uma avaliação mais ampla, levando em consideração não apenas a prova como a mais importante, mas também acompanhando todo o processo de aprendizagem, verificando no dia a dia como os alunos estão aprendendo.

No entanto, durante a observação, foi possível contrapor alguns pontos ditos na entrevista com a prática. Foi possível observar vários instrumentos de avaliação, mas também certo despreparo especialmente de uma das professoras para lidar com os alunos. A professora do 1º ano do Ensino Fundamental constantemente se irritava, taxava os alunos com adjetivos pejorativos, prejudicando a relação professor-aluno.

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



A professora, constantemente, avalia informalmente os alunos. Segundo Villas Boas (2012), a avaliação informal é o tipo de avaliação que se dá pela interação professor e aluno, com os demais profissionais da escola e entre os próprios alunos, em momentos de trabalho escolar. Ela pode contribuir para a formação no aluno de um autoconceito positivo ou negativo. Mas a avaliação informal realizada na sala observada fazia com que os alunos se avaliassem negativamente, comprometendo o resultado desses alunos nas avaliações formais.

A professora usava as dificuldades de aprendizagem e a reprovação como elemento garantidor de sua autoridade, mesmo o ensino em ciclos já estando em uso na referida escola. Dessa forma, percebe-se que neste caso específico, a reprovação foi usada como modo de discriminar, mostrar que tais alunos não estão aptos para prosseguir os estudos, quando na verdade essa realidade dentro do BIA já está superada.

Nesse sentido, é consistente o que diz Vasconcellos (2007) ao afirmar que o professor acha que exigindo ou ameaçando a nota, ou com a reprovação, vai fazer com que o aluno se interesse e se envolva mais com a aula. Na verdade, o que poderia melhorar o envolvimento da turma nas aulas seria uma maior atenção e afetividade por parte da professora.

Já a professora do 3º ano do Ensino Fundamental tem algumas atitudes diferentes. Ela possui autoridade, mas raramente é autoritária, possui abertura para que os alunos falem, participem, opinem e contem suas próprias experiências. A relação professor-aluno é ótima e a docente está bem preparada para ensiná-los. Possui práticas pedagógicas consistentes, faz bom uso das tecnologias e dos recursos disponíveis.

O Projeto Político Pedagógico da escola prevê que a avaliação seja feita por meio do portfólio, realidade que durante



as observações já foi um pouco descaracterizada. Durante as entrevistas, isso pôde ter uma maior constatação, pois as professoras não citam o portfólio quando questionadas sobre a forma de avaliação usada por elas. Mas quando perguntadas diretamente sobre ele, a resposta foi a mesma: é usado apenas para o projeto de português.

Uma das professoras justificou que não usam portfólio, pois para construir o portfólio seria necessário “*avaliar, anotar alguma coisa sobre aquele dia, perguntar pro aluno como que foi. Ter essas intervenções eu acho muito complicado, numa turma que você tem 28 alunos, 29 alunos*”. Além disso, ela cita a participação ativa do aluno como um requisito da construção do portfólio, o que seria difícil com alunos tão novos.

É possível dizer que a professora está correta em sua reflexão, pois, para Villas Boas (2012), o portfólio tem três características principais: é uma avaliação do processo de aprendizagem e desenvolvimento do aluno; os alunos devem ser ativos no processo de sua construção, pois dessa forma eles aprendem a identificar o que sabem e o que ainda precisam aprender; e a reflexão feita pelo aluno sobre sua própria aprendizagem é importante nesse processo.

Mas destaco, também, que elas divergem quando a professora mostra entendimento de que o portfólio só é possível para alunos mais velhos. Villas Boas (2012) destaca que é um instrumento avaliativo a ser usado em qualquer idade, desde a Educação Infantil até o Ensino Superior.

O portfólio não pode ser apenas destinado a reunir trabalho dos alunos a fim de mostrar seu progresso por meio de suas produções. Dessa maneira ele se torna um instrumento capaz de mostrar ao aluno as suas potencialidades e onde ainda é preciso melhorar, porém, quando feito com a participação dos alunos, suas possibilidades e a aprendizagem se ampliam.

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



Por isso, prova se torna pouco como único procedimento de avaliação, porque, como ressalta Villas Boas (2012, p. 47), “ela não tem condições de avaliar toda aprendizagem do aluno, que se dá por meio de diferentes linguagens”. É importante destacar que não é necessário substituir a prova pelo portfólio, pois os dois são instrumentos avaliativos, porém cada um cumpre um propósito diferente.

Considerações finais

As professoras demonstram um discurso coerente com a proposta dos ciclos pedagógicos, defendem a avaliação formativa e processual, utilizada a favor da aprendizagem dos alunos e entendem a avaliação como um dos elementos do trabalho pedagógico importante para a reflexão e replanejamento das ações pedagógicas. Entretanto, algumas práticas observadas ainda, demonstram em certos momentos resquícios de uma avaliação tradicional e opressora.

Mas também foi possível constatar práticas inovadoras como a utilização de relatórios descritivos do desempenho das crianças e a utilização do portfólio, assim como vários momentos que uma das professoras interagiu com as crianças durante os processos de ensino e aprendizagem e agiu incentivando e demonstrando acreditar no sucesso das crianças.

Entendo que para que o aluno tenha seu desenvolvimento e aprendizagem contemplados durante o processo de escolarização, é necessário que a avaliação se torne um elemento organizador do trabalho pedagógico. Dessa forma, a avaliação vai auxiliar os processos de ensino-aprendizagem, as relações interpessoais presentes no ambiente escolar, a elaboração do plano de aula dos professores, a fim de que se contemplem to-



das essas realidades em uma forma de atingir positivamente os alunos.

Os ciclos se tornam uma forma de organização escolar que tem como base o acompanhamento dos alunos durante todo o ano letivo a fim de que, por meios formativos e processuais, os alunos atinjam os objetivos propostos para cada etapa. É uma proposta positiva e inovadora, mas que requer muita preparação dos sistemas de ensino, da escola e dos seus integrantes, inclusive alunos e famílias, para que ele possa ocorrer da forma mais eficiente, ou seja, democratizando o ensino, garantindo a permanência do aluno e buscando o seu sucesso escolar.

Por fim, acredita-se que o problema da não aprendizagem das crianças e a retenção, não é por causa da política dos ciclos, estes na verdade, surgiram como uma bandeira de salvação para o problema da repetência e evasão escolar que sempre existiu e nos rodeou. No Brasil, sempre houve problema com os processos de ensino e aprendizagem. E isto leva a crer que o problema da retenção dos alunos no ciclo, independe da proposta, mas sim de vários fatores combinados (má estrutura das escolas, problemas na formação de professores, falta de dialogo entre família e escola, péssimas condições de vida das crianças, professores mal remunerados, entre outros...) que não permitem o êxito de professores e alunos, o êxito da escola.

Referências

ALAVARSE, O. A organização do ensino fundamental em ciclos: algumas questões. **Revista Brasileira de Educação**. v.14, n.40, p. 35- 50, Rio de Janeiro jan./abr. 2009.

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



BARRETTO; E. S. S.; MITRULIS, E. Trajetória e desafios dos ciclos escolares no país. **Estudos avançados**. v. 17, n. 42, São Paulo, mai./ago. 2001.

BARRETTO; E. S. S.; SOUSA, S Z. Reflexões sobre as políticas de ciclos no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**, v.35, n. 126, p. 659-688, set./dez. 2005.

BERTAGNA, R. H. Ciclos, progressão continuada e aprovação automática: contribuições para a discussão. **Revista educação: teoria e prática**. v. 18, n. 31, p. 73-86, São Paulo, jul./dez. 2008.

BRASIL (1996). **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional** - LDB - nº 9.394.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Brasília: MEC, 1997.

BRASIL. **Resolução nº 4. Conselho Nacional de Educação**. Câmara de Educação Básica. Brasília: MEC, 2010.

DISTRITO FEDERAL, S. E. E. **Currículo em movimento**. Brasília, 2014.

DISTRITO FEDERAL, S. E. E. **Diretrizes de Avaliação Educacional: aprendizagem, institucional e em larga escala**. Brasília, 2014.

DISTRITO FEDERAL, S. E. E. **Diretrizes Pedagógicas para Organização Escolar do 2º Ciclo para as Aprendizagens: BIA e 2º Ciclo**. Brasília, 2014.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6ª ed - São Paulo: Atlas, 2008.

HOFFMAN, J. M. L. **Avaliação: mito e desafio: uma perspectiva construtivista**. 40ª ed - Porto Alegre: Mediação, 2010.

KENSKI, V. M. **Repensando a avaliação da aprendizagem**. IN: VEIGA, I. P. A. (coord.). Repensando a didática. 29ª ed. Campinas. SP, Papyrus, 2004, p. 135-147.



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

MARCONI, M. A.; LAKATOS, M. **Fundamentos de metodologia científica.** 5^a ed. – São Paulo: Atlas, 2003.

MINAYO, M. C. (Org) **Pesquisa social:** teoria, método e criatividade. 21^a d. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. Estágio e docência: diferentes concepções. **Revista poíesis.** v. 3, n. 3, p. 5-24, Santa Catarina, 2005.

POLONIA, A. C; DESSEN, M. A. Em busca de uma compreensão das relações entre família e escola. **Psicologia Escolar e Educacional.** v. 9, n. 2, p. 303-312, São Paulo, 2005.

PRODANOV, C. C.; FREITAS, E. C. **Metodologia do trabalho científico:** métodos e técnicas de pesquisa e do trabalho acadêmico. 2^a ed. – Rio Grande do Sul: Universidade FEEVALE, 2013.

SOUSA, S. Z. Avaliação, ciclos e qualidade do Ensino Fundamental: uma relação a ser construída. **Estudos Avançados,** v. 21, n. 60, p. 27-44, São Paulo, maio/ago. 2007.

VASCONCELLOS, C. S. **Avaliação:** concepção dialética-libertadora do processo de avaliação escolar. 17^a ed. – São Paulo: Libertad, 2007.

VILLAS BOAS, B. M. F. **Portfólio, avaliação e trabalho pedagógico.** 8^aed. – Campinas, SP: Papirus, 2012.

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



UM ESTUDO SOBRE AS PRÁTICAS AVALIATIVAS DOS PROFESSORES DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL EM UMA ESCOLA MUNICIPAL: EM BUSCA DE RESSIGNIFICAR AS CONCEPÇÕES E PRÁTICAS DA AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM

Cláudia Virgínia Albuquerque Prazim Brasilino

Universidade Estadual do Piauí (UESPI)

Maria dos Navegantes Pereira de Oliveira Carneiro

Universidade Estadual do Piauí (UESPI)

Daniela de Melo Sousa

Universidade Estadual do Piauí (UESPI)

Agência Financiadora: Universidade Estadual do Piauí

RESUMO

Discutir a avaliação da aprendizagem numa perspectiva mediadora para a construção de conhecimentos, significa esbarrar em uma cultura tradicional fortalecida durante séculos no Brasil, cultura esta que prima por práticas classificatórias, excludentes, autoritárias, e, muitas vezes, vazias de acompanhamento sobre o real progresso cognitivo do aluno. O artigo tem o intuito de socializar os resultados de uma pesquisa de campo, de abordagem qualitativa, realizada em uma escola do Ensino Fundamental (anos iniciais) do município Parnaíba-PI, que objetivou conhecer as concepções e práticas da avaliação da aprendizagem que os docentes da escola possuem. A pesquisa é resultado de um trabalho desenvolvido pelo Programa Institucional de Bolsas de Extensão, pela Universidade Estadual do Piauí. Como aporte teórico utilizou-se autores como Vianna (2005), Luckesi (2011), Haydt (2004), Nóvoa (2014) e outros. Os resultados da pesquisa indicam que a cultura da avaliação ainda é fortemente reprodutivista, e as concepções e práticas tradicionais abrangem desde a concepção sobre avaliação da aprendizagem às práticas docentes. Neste sentido, é preciso insistir na ampliação de formações de professores (inicial e continuada) que promovam reflexões consistentes sobre o ato de avaliar, tendo em vista que esta é uma prática que perpassa a ação de todo e qualquer educador.

Palavras-chave: Avaliação da aprendizagem. Ensino Fundamental. Formação Docente.



ABSTRACT

Discussing assessments through a mediatorial perspective to make knowledge means bumping in an orthodox culture strenghtened through centuries in Brazil. This culture aims at ranking, secluding, authoritative practices that mostly lack real cognitive progress of students. This paper aims to share the results of a qualitative field research, realized in an elementary school (early years) in Parnaíba city, Piauí state, that looked to know the principles and practices of teachers' assessments at the school. This research is a result developed by Institutional Program for Extended Learning Scholarships from Piauí State University. Paper background is supported by Vianna(2005), Luckesi (2011), Haydt (2004), Nóvoa (2014) and others. Results show that the assessment culture is still strongly reproductive, as traditional principles and practices include from the learning assessment principles to the teachers' practices. It is needed to insist on training growth that promotes continuous thinking about the assessing ways, as it is a needed practice to every educator.

Keywords: Learning assessment. Elementary School. Teacher training.

Introdução

A discussão a respeito da avaliação da aprendizagem no Brasil pode ser considerada como recente quando comparada a história da avaliação numa perspectiva global. Segundo Viana (2005), a discussão, no Brasil, data do final da década de 1960 para o início de 1970, se instaurando tardiamente em relação a outras localidades do mundo. Diversos autores como Luckesi (2011), Haydt (2004), Vianna (2005) etc., corroboram que Ralph Tyler, por volta de 1930 a 1940, estabeleceu as primeiras discussões sobre avaliação educacional de modo sistematizado e organizado, abrindo portas para outras discussões da mesma natureza.

De acordo com Luckesi (2011), Tyler utilizou a avaliação para sinalizar que os educadores deveriam ter cuidado com a

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



aprendizagem dos alunos e, por isso, estabeleceu objetivos como: ensinar; diagnosticar a aprendizagem; verificar se o aluno aprendeu, e, se aprendeu, o professor poderia seguir com os ensinamentos; se não aprendeu, é necessário reorientar este aluno. Esta proposta de Tyler representa um desafio ousado e de difícil execução até os dias de hoje no Brasil, por inúmeros motivos, sobretudo destacamos o cultural. Temos ainda uma cultura tradicional sobre a avaliação da aprendizagem, que na nossa compreensão reflete uma formação docente deficiente, carente de discussões e orientações sobre a avaliação da aprendizagem.

Esta má formação docente no que tange à discussão da avaliação da aprendizagem, implica na falta de esclarecimento sobre os termos, conceitos, teorias práticas de como os professores devem construir o seu processo avaliativo em relação aos alunos. Em geral, é mergulhando na prática que os professores aprendem a avaliar, e, às vezes, por não terem referências, discussões e experiências sólidas na sua formação inicial, terminam por reproduzir práticas profundamente tradicionais vivenciadas por eles enquanto estudantes outrora.

Vianna (2005) destaca que o século XX foi rico em avaliações de larga escala, tanto numa esfera internacional como nacional e os impactos destas ações foram muitos, mexendo, inclusive com a dinâmica do processo de ensino e aprendizagem nas escolas brasileiras. A discussão sobre a avaliação em larga escala, no Brasil, se deu em meados da década de 1980, em paralelo estavam presentes as discussões referentes à avaliação da aprendizagem com foco no instrumento como um meio que pode promover aprendizagem. Tais ideias ganharam força com a ascensão dos ideais construtivistas no Brasil.

No fim da década de 1980 para o início de 1990, passou-se a discutir a valorização do erro para a construção da



aprendizagem; a incentivar a diversificação dos instrumentos utilizados para avaliar os alunos; a avaliar numa perspectiva diagnóstica, buscando construir pontes com o contexto do aluno; e, nos questionamentos feitos pelos professores, buscar aplicabilidade dos conhecimentos na vida.

De certa forma, o acesso a este tipo de discurso tem balizado novas discussões a respeito da avaliação da aprendizagem na escola. Porém, compreendemos que estes avanços são bastantes significativos nos estudos sobre a avaliação da aprendizagem, mas que ainda não foram apropriados como algo natural ou de maneira adequada na prática dos professores, há interpretações equivocadas sobre o papel da avaliação na contemporaneidade, bem como há, às vezes, apropriação do discurso que não se reflete nas práticas docentes.

Diante deste contexto, este trabalho busca socializar uma pesquisa desenvolvida através do Programa Institucional de Bolsas de Extensão Universitária (PIBEU), em uma escola municipal de Parnaíba-Piauí, que objetivou identificar o nível de conhecimento sobre a avaliação da aprendizagem que os professores desta escola possuem, verificando se estes conhecimentos foram construídos na formação inicial, em formações continuadas ou se apenas constroem suas concepções a partir da prática cotidiana; a pesquisa também objetivou conhecer as propostas de avaliação da aprendizagem exercidas pelos professores do 1º ao 5º ano, incluindo as práticas avaliativas utilizadas no Atendimento Educacional Especializado, além de compartilhar as discussões tecidas no Encontro Pedagógico promovido pelo grupo de pesquisa com os professores da escola, sinalizando problemáticas antigas a respeito das práticas da avaliação da aprendizagem.

A pesquisa trata-se de um estudo de campo, com abordagem qualitativa, que utilizou como instrumento de coleta de

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



dados a observação, o questionário diagnóstico e a contribuição na reflexão sobre o tema a partir de um Encontro Pedagógico realizado nesta escola municipal.

Diagnóstico aplicado aos professores da escola: análise do perfil e das concepções sobre avaliação da aprendizagem

Antes de apresentarmos a socialização do perfil e das práticas avaliativas dos professores colaboradores desta pesquisa, faz-se necessário expor a concepção que temos sobre o sentido da avaliação. Adotamos a concepção de Vianna (2005) sobre avaliação, que cita que:

[...] 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, p.16)

Neste sentido, compreendemos a avaliação distante de qualquer papel de controle, classificação, de regulação e exclusão, nos pautando numa avaliação que soma no processo de construção do conhecimento do educando.

Nosso primeiro passo antes de desenvolver a pesquisa na escola foi o de aplicar um questionário diagnóstico (Anexo) sobre o perfil profissional dos professores, buscando também diagnosticar seus conceitos e práticas sobre avaliação da aprendizagem. Denominaremos a escola de **Escola X**, a fim de preservar a identidade da instituição e dos professores envolvidos nesta pesquisa, já que a escola possui um quadro docente restrito.



Trata-se de uma escola localizada na zona urbana periférica do município de Parnaíba-Piauí, que possui os mesmos desafios da maior parte das escolas públicas locais. A escola atende do 1º ao 5º ano, nos turnos manhã e da tarde. Conta com um quadro docente de uma média de 8 professores, não possui coordenador pedagógico, e, destacamos esta informação, pois observamos que para discutir a temática de avaliação da aprendizagem, um coordenador pedagógico na escola assume um papel importante neste processo, pois identificamos nos diálogos com os professores que os momentos de planejamento da avaliação da aprendizagem terminam acontecendo de maneira isolada, desconectada e com pouca comunicação entre os professores devido à ausência de um articulador e mediador do planejamento. No Encontro Pedagógico, que será melhor tratado mais adiante, identificamos nas falas dos docentes, que a avaliação como um ato isolado de cada professor torna-se prejudicial para a organização da escola e desenvolvimento dos alunos.

O corpo docente apresenta um perfil experiente em relação à atuação em sala de aula, visto que a média de atuação dos professores é de quinze anos. De acordo com o diagnóstico que realizamos na escola, o qual se deu através da aplicação de questionário, contendo oito questões abertas direcionadas ao processo de avaliação da aprendizagem e sobre a formação acadêmica dos professores atuantes na escola, observamos que quatro professores possuem formação em Licenciatura Plena em Pedagogia e um em Licenciatura Plena em Letras-Português. Dos cinco professores que responderam ao questionário, quatro cursaram a disciplina de Avaliação da Aprendizagem durante a graduação e um deles respondeu que cursou a disciplina apenas na pós-graduação.

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



Ainda sobre as informações colhidas, o tempo de atuação docente desses profissionais na educação encontra-se em torno de 8 a 15 anos. Quando perguntados se receberam formação que discutissem a questão da avaliação da aprendizagem no processo de ensino, somente dois dos cinco docentes receberam algum tipo de formação voltada à avaliação da aprendizagem, e esta foi através do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC).

Observa-se que existem diversas cobranças voltadas aos profissionais da educação sobre o desempenho de sua prática na avaliação da aprendizagem. Espera-se que eles estejam preparados para atuar de maneira alinhada às propostas mediadoras, mas pouco se oferece a esses profissionais, ou seja, o próprio fato de não ter um coordenador pedagógico que possa afinar as práticas avaliativas entre os professores, representa um prejuízo à aprendizagem dos alunos desta escola.

Quando perguntados sobre a relevância da avaliação no processo de aprendizagem do aluno na prática docente, os professores sinalizaram que a avaliação tem um papel fundamental, pois é através desse exercício que se verifica se está ou não ocorrendo de forma eficaz a aprendizagem do aluno e a partir dessa compreensão o professor deve buscar novas metodologias para que os objetivos educacionais sejam alcançados. É necessário que o professor saiba que é possível utilizar como método avaliativo o diagnóstico dos conhecimentos que seus alunos possuem, e, a partir dos resultados obtidos, detectar os avanços dos mesmos e em seguida realizar uma autoavaliação de sua prática profissional com o objetivo de melhorar o processo educativo.

Conforme o diagnóstico aplicado quando perguntados sobre as estratégias mais utilizadas para avaliar os seus alunos



em sala de aula, responderam que é através da prova escrita, da participação na aula, das tarefas de casa, dos trabalhos em grupos e trabalho com materiais concretos. Neste ponto, é possível compreender que os professores da escola pesquisada utilizam estratégias diversas no processo avaliativo de forma que ambos tenham um retorno positivo. No entanto, as estratégias pautam-se numa atuação mais tradicional como observado na atuação dos docentes na **Escola X**. É preciso que o diversificar esteja ligado a um objetivo educacional. Fernandes (2009) afirma que os alunos são capazes de realizar uma diversidade de situações e que isto dá a eles autonomia para conduzir seu processo de aprendizagem.

De acordo com o relato dos professores em relação a orientação da Secretaria Municipal de Educação (Seduc) no que diz respeito a orientação dos professores sobre a avaliação, relatam que é mínima, pois o que a secretaria orienta é que tem que haver prova e trabalho bimestral e que as avaliações devem ser contextualizadas – possivelmente alinhando ao modelo exigido na Prova Brasil.

Compreendemos que existem diversos fatores que influenciam nesta situação, desde de a falta de uma formação ampla e reflexiva; ausência de uma prática pedagógica, que traga uma concepção consistente de avaliação; como aparentemente a falta de incentivo por parte da Secretaria de Educação. No entanto, não pretendemos dizer que o problema está apenas em um local ou uma pessoa, mas em todo o conjunto, desde a falta de incentivo dos gestores públicos como também da falta de estímulos desses profissionais para buscarem minimizar os problemas encontrados no seu dia a dia.

Por fim, quando perguntados sobre problemas encontrados para avaliar os alunos na prática docente, os professores

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



responderam que são muitos, começando com a falta de materiais básicos na escola como papel e impressora – eles possuem dificuldades para reproduzir atividades em geral, incluindo as avaliativas. Relatam também a ausência de parâmetros que orientem sobre a prática de avaliação e as dificuldades em adequar a avaliação para alunos com deficiência. Outros fatores que impedem o bom desenvolvimento do processo avaliativo na escola, diz respeito à falta de participação do aluno em sala de aula e a não assiduidade dos mesmos.

Os desafios de ressignificar as práticas tradicionais da avaliação da aprendizagem

Diante dos estudos voltados para a avaliação da aprendizagem, há de se levantar uma série de questionamentos sobre as práticas avaliativas realizadas no chão da escola. Constatamos, por exemplo, que a discussão sobre o que efetivamente fazer em relação ao processo avaliativo com foco no desenvolvimento do aluno e não no cumprimento de avaliações para fins quantitativos, ainda representa um obstáculo para a escola.

Um segundo momento que tivemos no desenvolvimento da pesquisa foi a promoção do Encontro Pedagógico com os professores da Escola X, que objetivou apresentar as respostas do diagnóstico; discutir com os professores a questão da avaliação da aprendizagem na escola (os aspectos positivos e negativos, entre outras questões). Consideremos que o momento apesar de breve, trouxe à tona inúmeras preocupações sobre a avaliação da aprendizagem, que os professores da escola apontaram como relevantes para que o processo avaliativo seja ressignificado.

O Encontro Pedagógico foi organizado em três momentos: no primeiro momento, nos debruçamos em promover o



diálogo sobre o período de observação que a equipe realizou na escola; e apresentamos o objetivo do encontro. No segundo momento, trouxemos a discussão sobre o tema avaliação da aprendizagem através de algumas questões norteadoras (como os professores eram avaliados durante o seu período escolar; quais eram os instrumentos avaliativos utilizados com eles pelos seus professores; até que ponto eles avaliam como reproduzem tal experiência em sua prática); posteriormente, demos o retorno do diagnóstico aplicado aos professores da escola. No terceiro momento, estava previsto para firmar um planejamento com os professores da escola que envolvesse a avaliação da aprendizagem, seria um momento de troca de informações entre a equipe pesquisadora e os professores da escola, porém como esta atividade estava prevista para ser dialogada no final do encontro, alguns professores já não estavam mais no local e este momento ficou como um ponto a ser abordado em um outro Encontro Pedagógico.

Os estudos sobre avaliação da aprendizagem nos apontam a necessidade de dinamizar as práticas avaliativas. Depresbitéris (2009) apresenta um estudo que se pode abordar diversos instrumentos de avaliação e entendemos que a riqueza no processo de aprendizagem encontra-se não só na diversificação dos instrumentos avaliativos, mas na consciência do potencial e objetivo educacional de cada um destes instrumentos.

Outro ponto abordado como algo significativo para a compreensão do ato de avaliar e que diz respeito a avaliação da aprendizagem, é sua relação com a questão quantitativa e qualitativa. É necessário promover formações docentes que esclareçam estas duas palavras na prática docente. Precisa ser repensado junto aos professores, hábitos negativos que reforçam a cultura do examinar (que privilegiam aspectos quanti-

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



tativos) bem como é preciso que a noção de qualitativo seja reconsiderada.

Segundo Luckesi (2011), examinar pauta-se numa prática seletiva, classificatória e excludente, que pouco ajuda no desenvolvimento do aluno, termina por satisfazer mais o professor, deixando-o numa posição autoritária e de controle. O autor afirma que se precisa de educadores que avaliem, e, avaliar envolve um processo amplo, cauteloso, cuidadoso, de acompanhamento, que visa, sobretudo, promover momentos de aprendizagem. Promovendo uma reflexão voltada à formação inicial destes profissionais que atuam na educação, refletimos que quando privamos os licenciandos de debates desta natureza, estamos reforçando a reprodução de uma cultura sólida e aceita nos espaços educacionais, mas que na verdade contribuem para manter estes espaços como meios excludentes e desmotivadores. A questão quantitativa não precisa ser deixada de lado, mas há de se ponderar o qualitativo sobrepondo-a, como orienta a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996. (BRASIL, 1996)

No período de observação das práticas avaliativas na escola, observamos também que o qualitativo nem sempre está ligado ao progresso de aprendizagem dos alunos, muitas vezes sua compreensão é simplificada em: um bom comportamento; assiduidade; entrega das tarefas – mesmo que essas tarefas não apresentem um bom desempenho ou o professor não realize uma correção adequada, ou seja, basta a tarefa estar preenchida; etc.

Segundo Hengemühle (2008, p.99): “Além da não-significação para os alunos, ocorre, anteriormente, a falta de significação para o professor. Essa falta de significado o desmotiva, baixa sua autoestima, pois sua prática pedagógica torna-se um fazer por fazer.” Corroborando Fernandes (2009, p.21): “[...] As-



sim, neste sentido amplo, a avaliação das aprendizagens inclui a avaliação de conhecimentos, de desempenhos, de capacidades, de atitudes, de procedimentos ou de processos mais ou menos complexos de pensamento [...]”. Compreende-se então, que há uma má interpretação e um mau uso do que significa o qualitativo na avaliação, o que sinaliza a necessidade de discutir a avaliação da aprendizagem com maior consistência desde a formação inicial até o dia a dia dos professores na escola.

Formação profissional para lidar com os desafios da avaliação da aprendizagem na contemporaneidade

Nóvoa (2001) cita que a profissão docente sempre foi complexa, mas que hoje ser professor é muito mais complexo comparado a 30, 40 anos atrás, pois os professores têm que lidar com múltiplos saberes e são cobrados de todos esses saberes. Quando refletimos sobre esta afirmação na perspectiva da avaliação, o “saber avaliar” está incluso nestes múltiplos saberes que são cobrados dos professores. No entanto, entendemos que o acesso a tal discussão e prática tem ocorrido essencialmente no exercício docente.

A comunicação de conhecimento e ação, entre teoria e prática, deve ser entendida não como uma relação direta entre o conhecimento e a investigação propriamente pedagógica, mas como um tráfico de influências dispersas. A mudança em educação não depende diretamente do conhecimento, porque a prática educativa é uma prática histórica e social que não se constrói a partir de um conhecimento científico, como se tratasse de uma aplicação tecnológica. (NÓVOA, 2014, p.76)

Compreende-se que a discussão sobre um determinado tema pedagógico na formação inicial do educador, vai além de

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



oportunizar o acesso à informação, requer que discorramos em outro ponto deste texto, romper com uma estrutura já enraizada na nossa cultura. Para promover essa ruptura é necessário colocar o educador em contato com a discussão do tema, neste caso, a avaliação da aprendizagem.

Apesar da discussão sobre avaliação da aprendizagem não ser mais recente como já citamos – já que está posta há algumas décadas no Brasil –, ainda temos diversos entraves referentes à formação inicial dos licenciandos no que tange a discussão do tema aqui colocado. Como cobrar de um professor que compreenda a avaliação numa perspectiva mediadora do processo de ensino e aprendizagem; ou como cobrar que saiba pensar e elaborar diferentes instrumentos de avaliação se na sua própria formação, muitas vezes, não teve contato com tal discussão? Como parte da nossa pesquisa, fizemos uma breve consulta às matrizes curriculares dos cursos de licenciatura disponibilizadas no site da Universidade Estadual do Piauí e identificamos que dos onze cursos de licenciaturas existentes na instituição, a disciplina de Avaliação da Aprendizagem aparece apenas nas matrizes curriculares dos cursos de Biologia, Pedagogia e Matemática.

No curso de Pedagogia, a disciplina foi implantada em meados de 2010, ou seja, inúmeros profissionais foram formados pela instituição, lançados no mercado e não tiveram uma discussão mais aprofundada com o tema em questão, mas certamente na prática foram/são cobrados destas competências e habilidades avaliativas. É preciso lembrar que na disciplina de Didática a avaliação da aprendizagem é brevemente discutida, mas é um dos muitos temas que a disciplina abrange, sendo, ao nosso ver, necessário um tempo maior para compreender o contexto da avaliação. Necessita-se conhecer como será possí-



vel utilizar a avaliação no processo de ensino e aprendizagem no espaço escolar e para além deste espaço também.

Neste sentido, se faz urgente repensar as matrizes curriculares dos cursos de licenciaturas, pois o ato de avaliar faz parte do cotidiano do educador e não se pode perder o foco de que tais cursos estão formando educadores, que precisam compreender, aplicar, elaborar e adequar os métodos avaliativos dadas as realidades que encontrarão em campo.

Considerações finais

Um dos pontos observados na pesquisa foi de que o educador termina muitas vezes por reproduzir aquilo que ele teve acesso na sua vida escolar, seja no modo como dá aula ou como avalia. Muitas vezes essa reprodução acontece de forma inconsciente, ou seja, ações de professores tidas como tradicionais, em suas formas de ensinar, limitam e transformam a avaliação em algo como sobrecarga, que não deveria existir e assim interfere em seu real significado como afirma Luckesi (2011).

Ainda é comum encontrar uma prática voltada à aplicação de exames (provas, testes), no sentido de quantificar e não qualificar o aluno, resquícios de uma prática autoritária exercida durante muitos séculos na nossa cultura. Romper com este panorama é um processo complexo, que exige reflexão, mudança de atitude frente ao exercício docente e sensibilização dos sujeitos envolvidos no processo.

Assim, para transformar a realidade da escola é preciso ressignificar a formação inicial dos cursos de licenciaturas, sendo um dos pontos de mudança a inserção e fortalecimento dos objetivos da disciplina da Avaliação da Aprendizagem. Outro

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



ponto é oportunizar durante o exercício docente, formações que contemplem esta temática, sendo fundamental para que se possa galgar transformações no processo avaliativo realizado pelos docentes nas escolas.

A partir destas transformações será possível nos concentrarmos em uma maneira nova de agir, deixando as práticas avaliativas condizentes com as demandas de saberes atuais. Como vimos, os estudos sobre o tema reforçam que a eficiência da aprendizagem não resulta somente do aluno, mas também do professor. A ação do professor resulta de uma formação inicial de qualidade, bem como uma formação continuada, que promova a melhoria da prática docente. É necessário olhar para o coletivo, pois as falhas partem do sistema como um todo.

O Encontro Pedagógico teve como objetivo, sobretudo promover esse diálogo com o intuito de tocar em um assunto que o professor é constantemente cobrado: a avaliação da aprendizagem; mas que o professor é resumidamente formado e informado sobre como proceder na prática, como refletir sobre este processo para melhor modificar a sua prática avaliativa. Compreendemos que o objetivo desta pesquisa foi alcançado, pois travamos diálogos iniciais fundamentais com os professores da escola municipal, mas sabemos que esse é um trabalho que exige de nós um esforço de médio a longo prazo para que possamos ressignificar práticas exercidas há bastante tempo.

A partir do momento que a avaliação é vista como algo, que de certa forma, alia-se ao prazer de conhecer e melhorar, o aprender torna-se natural e motivador. Há inúmeros meios de diversificar o processo de avaliar nos anos iniciais do Ensino Fundamental como a utilização de histórias relacionadas com



o meio social das crianças, tabelas elaboradas pelos próprios alunos, projetos que envolvam a família, instrumentos avaliativos que acompanhem o progresso do aluno (portfólios, fichas) e o planejamento de forma regular. Quando encaixados neste exercício avaliativo, o professor naturalmente abandonará a avaliação mecânica (sem um aprofundamento na evolução do aluno). No entanto, entendemos que este contexto requer uma participação colaborativa, sobretudo coletiva de todos os sujeitos envolvidos neste processo educacional.

Referências

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.**

Lei de nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf>. Acesso em: 23 jun. 2017.

DEPRESBITÉRIS, Léa. TAVARES, Marinalva Rossi. **Diversificar é preciso:** instrumentos e técnicas de avaliação da aprendizagem. São Paulo, SP: Editora SENAC São Paulo, 2009.

FERNANDES, Domingos. **Avaliar para aprender:** fundamentos, práticas e políticas. São Paulo, SP: Editora UNESP, 2009.

HAYDT, Regina Cazaux. **Avaliação do processo ensino-aprendizagem.** 5. ed. São Paulo, SP: Ática, 2004.

HENGEMÜHLE, Adelar. **Formação de professores.** 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

LUCKESI, Cipriano. **Avaliação da aprendizagem escolar:** estudos e proposições. São Paulo, SP: Editora Cortez, 2011.

NÓVOA, Antonio. **O professor pesquisador reflexivo.** Disponível em: < <http://tvescola.mec.gov.br/tve/salto-acervo/interview?idInterview=8283>>. Acesso em: 30 jun. 2017. 2011.

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



UNIVERSIDADE ESTADUAL do Piauí. **Fluxograma dos cursos**. Disponível em: <http://www.uespi.br/preg/departamentos/fluxograma_cursos.php>. Acesso em 27 jun. 2017.

VIANNA, Heraldo Marelím. **Fundamentos de um Programa de Avaliação Educacional**. Brasília, DF: Liber Livro Editora, 2005.

ANEXO

QUESTIONÁRIO APLICADO AOS PROFESSORES

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PIAUÍ **PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSA DE EXTENSÃO** **CURSO DE LICENCIATURA PLENA EM PEDAGOGIA**

PROJETO: OS CAMINHOS DA AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM: UMA ANÁLISE DAS PRÁTICAS AVALIATIVAS EM SALA DE AULA E O ESTUDO DA TEORIA DA AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM

Caro (a) professor (a), gostaríamos da sua colaboração para o preenchimento das informações abaixo a fim de que possamos reconhecer o perfil dos (as) professores (as) da escola parceira do nosso projeto, para assim podermos planejar as nossas ações que serão desenvolvidas em parceria com os (as) professores (as) desta instituição. Neste formulário você não precisa se identificar, mas pedimos que preencha as informações de maneira precisa.

1. Você possui formação no Ensino Superior? () Sim () Não
Em caso de não, qual é o seu grau de formação?
Em caso de sim, qual é a sua formação no Ensino Superior?
2. Na sua formação do Ensino Superior você cursou a disciplina de Avaliação da Aprendizagem? () Sim () Não
3. Aproximadamente há quanto tempo você atua como docente?



4. Desde que você começou a trabalhar como educador (a) você recebeu alguma formação que lhe orientasse com o tema da avaliação da aprendizagem? () Sim () Não

Em caso de resposta afirmativa, por favor, descreva como foi essa formação:

5. Na sua opinião, qual é a relevância que a avaliação possui no processo de aprendizagem do(a) aluno(a) e na prática docente?
6. Quais são as estratégias que você utiliza para avaliar os(as) alunos(as) em sala de aula?
7. Há alguma orientação por parte da secretaria municipal ou da gestão da escola de como deve ser a avaliação da aprendizagem no decorrer do ano letivo?
8. Na sua prática docente quais dificuldades você encontra em avaliar o(a) seu(sua) aluno(a)?

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



O SISTEMA DE AVALIAÇÃO EM CICLOS DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DA CIDADE DO RECIFE E SEUS IMPACTOS NO DESEMPENHO ESCOLAR: UM ESTUDO A PARTIR DAS TAXAS DE RENDIMENTO

Cinthy Cristiane Galvão dos Santos Barbosa

Doutoranda em Educação pela Universidade Federal de Pernambuco.

Agência Financiadora: não contou com financiamento

RESUMO

O presente estudo tem como objetivo realizar uma reflexão acerca do sistema de avaliação em ciclos adotado pela rede municipal de ensino da cidade do Recife em 2003, buscando identificar, dentre outros aspectos, os impactos desse sistema no desempenho dos alunos. A análise foi realizada tomando como parâmetro as taxas de rendimento das escolas públicas (aprovação / reprovação - retenção) a nível nacional, estadual e municipal disponibilizadas no portal do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) entre os anos de 2014 e 2016. Observou-se no estudo que, embora o sistema de progressão automática adotado pela rede municipal influencie positivamente nas taxas de aprovação, sobretudo nos anos iniciais, existem outros fatores internos e externos à escola que também exercem influência ao processo de aprendizagem.

Palavras-chave: desempenho escolar, sistema de avaliação em ciclos e taxas de rendimento.

ABSTRACT

The present study aims to reflect on the evaluation system in cycles adopted by the city of Recife in 2003, seeking to identify, among others aspects, the impacts of this system on student performance. The analysis was performed taking as a parameter the national, state and municipal income rates (approval / disapproval - retention) made available in the portal of the National Institute of Studies and Educational Research Anísio Teixeira (INEP) between the years 2014 and 2016. It observed in the study, although the system of automatic progression adopted by the municipal network has a positive influence on the approval rates, especially in the initial years, there



are other factors internal and external to the school that should be considered in studies related to the learning process.

Key-words: school performance, evaluation system in cycles and income rates.

Introdução

O debate sobre a organização da escolaridade em ciclos no Brasil ganhou força na década de 80, no entanto, o discurso sobre a criação de políticas de não reprovação remete ao início do século passado. Embora a proposta de escolarização seriada já estivesse presente desde 1890, à ideia de eliminação da reprovação não é uma política recente no campo da educação brasileira.

Conforme Barreto e Mitrulis (1999) e Mainardes (2009), em meados dos anos 20 a concepção de “aprovação em massa” já era difundida, mas só ganhou força na década de 50 com a incorporação de conceito de “promoção automática” às estratégias utilizadas pelo poder público para reduzir as taxas de reprovação no Brasil, sobretudo nos anos iniciais da escolaridade. O debate acerca da organização da escolaridade de ciclos só começou a se consolidar no país com a implantação do Ciclo Básico de Alfabetização (CBA) na rede estadual de São Paulo em 1984, baseado no modelo seriado e no sistema de promoção baseado no desempenho.

A proposta do CBA segundo os autores, era reduzir as taxas de reprovação, de fracasso escolar e de evasão trazida pela escola graduada, através da eliminação da reprovação nos primeiros anos de escolaridade (na passagem do 1º para o 2º ano). A política da não reprovação implantada na época, defendia a superação da escola seriada alegando que a organização esco-

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



lar em ciclos era o caminho para se construir uma escola mais democrática e inclusiva, uma vez que, além de possibilitar aos alunos um maior tempo de aprendizagem, permitia a adoção de um modelo curricular mais flexível compatível com as necessidades individuais de cada aluno. Mainardes (2009, p.42) considera que:

Essa experiência de organização da escolaridade em ciclos do município de São Paulo pode ser considerada um ponto de partida para a construção de uma visão mais ampla, abrangente e radical da organização da escolaridade em ciclos que se fortaleceu nos anos 1990, principalmente por ter atingido todos os anos do Ensino Fundamental.

Nesse sentido, frente a autonomia conferida pela Constituição Federal de 1988 e reforçada pela Lei nº 9.394/96, que dispõe sobre as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), vários municípios do Brasil começaram a reorganizar os seus sistemas de ensino, adotando a modalidade que melhor atendesse às suas orientações político-pedagógicas. Assim, diferentes modalidades de escolarização em ciclos, começaram a ser implantadas nas redes públicas estaduais e municipais brasileiras, tendo como ponto de partida a experiência implantada em São Paulo (STREMEL, 2013). A partir desta iniciativa, outros estados brasileiros passaram a implantar o modelo de escolarização em ciclos de aprendizagem.

O Estado de Pernambuco instituiu a “Organização em Níveis” no início dos anos 70, buscando romper com a organização curricular tradicional por anos de escolaridade e eliminar a reprovação nas séries iniciais. A justificativa para tal implantação assentava-se na ideia de que os níveis atendiam mais adequadamente às necessidades e interesses dos alunos, conforme relata Barreto e Mitruilis (1999, p.25):



Pernambuco adotou a organização por níveis em 1968, rompendo com a tradicional organização curricular por anos de escolaridade ou por séries na escola primária. A justificativa era de cunho psicológico com repercussões na metodologia do ensino, baseada no entendimento que os níveis respondiam de forma mais adequada às necessidades e interesses dos alunos, em particular ao desenvolvimento da sua capacidade de pensar. Dos seis níveis propostos, a criança deveria alcançar no mínimo quatro, com a possibilidade de avanço de alguns alunos dentro da mesma classe, em qualquer época do ano.

Em Recife, os ciclos de aprendizagem, como regime de organização escolar começou a ser implantado em 2001 objetivando dentre outros aspectos, reduzir as taxas de reprovação escolar e distorções em relação a idade/série, bem como assegurar a construção de uma identidade cidadã (MACHADO E ANICETO, 2011, p. 547). Conforme documento elaborado pela Secretaria Municipal de Educação, o ensino fundamental passou a ser organizado em quatro ciclos, sendo o primeiro com duração de três anos e os demais ciclos subsequentes com duração de dois anos cada um. Com a implantação do sistema, a retenção passou a ser admitida apenas ao final de cada ciclo (RECIFE, 2003).

O documento destaca ainda que, os Ciclos de Aprendizagem na rede municipal do Recife representam uma proposta educacional que reconfigura os processos de ensino aprendizagem, possibilitando a construção processual do conhecimento, das práticas pedagógicas e metodológicas e a interação social no ambiente escolar (RECIFE, 2003). Conforme pesquisa realizada por Machado e Santos (2015), com uma amostra de 20 professores da rede municipal do Recife, foi identificado que a maioria dos professores entrevistados percebem os ciclos de aprendizagem como uma proposta inovadora no processo de

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



aprendizagem, visto que, possibilita um trabalho mais voltado para a individualidade de cada aluno.

Por outro lado, a exemplo de Machado e Aniceto (2011) e Santos (2014), o modelo de organização e avaliação a partir dos ciclos de aprendizagem tem tido uma repercussão negativa entre o corpo gestor das escolas, mas, sobretudo entre os docentes. Em pesquisa realizada junto aos docentes da rede municipal de ensino da cidade do Recife no ano de 2014, Santos (2014) identificou que parte dos profissionais entrevistados questionaram o sistema adotado, sobretudo o fato da retenção acontecer apenas na passagem de um ciclo para outro. Para eles, o sistema de avaliação em ciclos permite que muitos alunos avancem nas etapas de um mesmo ciclo sem desenvolver o aprendizado necessário, portanto, representa um impacto negativo em relação ao desempenho alcançado por eles.

Ainda com base na pesquisa realizada por Santos (2014), os professores destacaram que se a retenção pudesse acontecer entre as etapas do mesmo ciclo, certamente o aluno se interessaria mais em aprender, uma vez que, só poderia avançar para a etapa seguinte se desenvolvesse as habilidades projetadas para aquele ciclo. Nos discursos a retenção aparece como etapa necessária à construção do conhecimento. Observa-se, portanto, que embora sejam considerados parte fundamental no processo de ensino-aprendizagem, os professores não se reconhecem como sujeitos capazes de estimular o desenvolvimento pedagógico e intelectual do aluno.

Nesse sentido, diante das controvérsias no que se refere ao modelo de organização e avaliação em ciclos na rede municipal do Recife, objetivou-se nesse estudo analisar o desempenho dos alunos tomando como parâmetro as taxas de aprovação e reprovação dos mesmos, disponibilizadas no portal do



Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Na tentativa de enquadrar esses dados em contexto macro, foi realizado um estudo comparativo levando em consideração as taxas das escolas públicas a nível nacional, estadual e municipal de 2014 a 2016, buscando com esse estudo, compreender melhor os dados referentes ao desempenho dos alunos, através das taxas de aprovação e reprovação/retenção, mas, sobretudo identificar qual o impacto da avaliação em ciclos sobre o processo de aprendizagem.

Procedimentos metodológicos

No processo de pesquisa, procura-se considerar as múltiplas determinações do objeto levando em consideração a sua inserção no contexto macro e micro, para que se possa compreender, o mais ampla e profundamente, os diversos aspectos da questão em estudo. Segundo Minayo e Sanches (1993, p. 245), “o nível dos significados, motivos, aspirações, atitudes, crenças e valores que se expressa pela linguagem comum e na vida cotidiana”, bem como a dimensão quantitativa, são fundamentais à compreensão do objeto de estudo.

Nesse sentido, considerando as dimensões acima sinalizadas, é importante destacar que a pesquisa em tela é fruto de um estudo maior iniciado em 2014, cujo objetivo foi analisar a relação entre a obrigatoriedade da frequência escolar do Programa Bolsa Família (PBF) e o desempenho dos alunos beneficiários na cidade do Recife. Buscou-se nesse estudo, dentre outros aspectos, identificar o impacto da frequência obrigatória no processo de aprendizagem dos alunos. Para tanto, além de entrevistas com uma amostra de professores da rede municipal de ensino, foi realizado o uso de dados estatísticos

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



de diferentes fontes (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB, Prova Brasil/ Sistema de Avaliação da Educação Básica- SAEB e Sistema de Avaliação Educacional de Pernambuco- SAEPE) com o propósito de fundamentar melhor a análise dos discursos dos professores.

Os resultados evidenciaram que a frequência obrigatória do PBF apresentou impacto negativo em relação ao desempenho escolar, no entanto, mostrou-se eficiente no que refere o acesso e a permanência das crianças na escola e na redução da evasão. Ademais, observou-se que há fatores internos e externos à escola que também exercem influência no processo de aprendizagem dos alunos, dentre esses, o sistema de avaliação via ciclos de aprendizagem.

Nesse sentido, o percurso metodológico escolhido para a realização da pesquisa foi a forma combinada de métodos e dados quantitativos e qualitativos, o que alguns autores denominam de triangulação entre métodos (FLICK, 2009) ou multimétodo com foco (Guba e Lincon, 1994). Para Flick (2009), o uso da triangulação de métodos, permite ao pesquisador superar as limitações de cada método utilizado por meio da combinação de mais de um deles, já Gomes (2011, p.27) compreende que:

O estudo das políticas públicas pressupõe o entendimento da constituição político-social do mundo como expressão de múltiplas forças, relações e processos. Isto aconselha a praticar a prática da pesquisa de forma não preconceituosa, problematizando e superando as concepções essencialistas que comumente se atribui aos instrumentos, métodos e ferramentas de pesquisa.

Com o intuito de aprofundar e entender melhor o impacto da avaliação em ciclos no desempenho dos alunos, foi realizado o levantamento dos dados referente ao quantitativo



de alunos aprovados e retidos/reprovados da rede municipal de ensino do Recife nos anos iniciais e finais (5º ao 9º) disponibilizados no portal do INEP, no período de 2014 a 2016. Para compreendê-los em um contexto macro, tomou-se como parâmetro os dados do ensino público a nível nacional e estadual, conforme já mencionado.

O estudo, portanto, que tem como base uma pesquisa descritiva, se insere dentro da abordagem documental e foi construído com dados oriundos de fontes primárias e secundárias. A interpretação qualitativa dos dados foi realizada através da análise comparativa, uma vez que, no entendimento deste trabalho, os dados estatísticos são apenas indicadores de uma realidade; portanto uma interpretação feita isoladamente não corresponde à totalidade do processo. A compreensão mais ampla acontece quando os números são analisados de forma contextualizada com base na dimensão qualitativa fundamentada teórica e conceitualmente.

O desempenho escolar na perspectiva dos índices de aprovação e reprovação

Quando se fala do termo “desempenho escolar” costuma-se associá-lo ao conceito de rendimento, ou seja, a capacidade de mostrar através de avaliações e de notas o que foi aprendido (WECHSLER, 2002). Geralmente usada pela rede privada e pública de ensino, a avaliação do desempenho pautada pelo critério nivelador, cujo rendimento é determinado em função do nível alcançado, por muito tempo foi considerada a maneira mais usual de se mensurar a aprendizagem.

Estudos voltados à avaliação do desempenho escolar consolidaram-se no Brasil em meados da década de 90, a par-

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



tir da implantação dos sistemas nacionais de avaliação da educação brasileira. As informações estatísticas referentes ao desempenho escolar dos alunos, produzidas por essas avaliações, passaram a ser vistas como indicadores da qualidade do ensino do Brasil.

Diante dos resultados alcançados pelos alunos brasileiros desde o começo da aplicação dessas avaliações, iniciou-se uma série de questionamentos entre os pesquisadores de diversas áreas do conhecimento sobre a maneira de como esses dados estavam sendo gerados, fomentando o debate no sentido de explicar as causas para tais resultados (WECHSLER, 2002). Concorda-se no presente estudo com a assertiva de Rodrigues (2003) quando ele afirma que o processo educativo pautado na “quantificação do conhecimento” difere da concepção do processo educativo enquanto “processo de conhecimento”.

Partindo desse pressuposto, e na tentativa de compreender melhor o impacto do sistema de avaliação em ciclos no desempenho dos alunos, selecionou-se os dados referentes às taxas de rendimento (aprovação e retenção/reprovação) disponibilizados pelo INEP a nível nacional, estadual e municipal no período compreendido entre 2014 e 2016, a fim de identificarmos através dos números, o retrato da educação pública brasileira, mas sobretudo, os resultados referentes ao processo de aprendizagem dos alunos.

As tabelas 01 e 02 apresentam os dados de aprovação e retenção/reprovação, respectivamente, referentes aos anos iniciais e anos finais do ensino fundamental das escolas públicas a nível nacional, estadual e municipal. Optou-se aqui por analisar estes dados porque eles, além de permitirem uma visão mais ampliada sobre os resultados da educação pública, são fundamentais para a reflexão acerca do objeto de estudo.



Tabela 01 – Taxa de aprovação nacional, estadual e da rede municipal para os anos iniciais e finais de 2014-2016

Taxa de Aprovação	Anos Iniciais (1º ao 5º ano)	Anos Finais (6º ao 9º ano)
BRASIL		
2014	92,7	84,8
2015	93,2	85,7
2016	93,2	85,6
PERNAMBUCO		
2014	89,8	82,4
2015	90,5	84,0
2016	90,8	85,1
RECIFE		
2014	91,5	84,4
2015	91,7	87,0
2016	93,0	90,3

Fonte: INEP.

Analisando a tabela 1 e considerando a estrutura organizacional dos Ciclos de Aprendizagem, podemos perceber que o índice de aprovação nacional, estadual e da rede municipal de ensino foi melhor nos anos iniciais que nos anos finais. Esses resultados podem estar associados ao fato de que, nos anos iniciais os alunos possuem apenas um professor e, conseqüentemente a tendência é que haja um acompanhamento mais sistemático das atividades pedagógicas, diferentemente dos alunos dos anos finais, os quais têm vários professores, o que pode fragmentar o acompanhamento porque exige um nível maior de organização por parte dos alunos.

Em Pernambuco, as taxas apresentaram-se inferiores às médias nacionais e municipais em todo período estudado,

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
 NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
 RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



sobretudo nos anos iniciais em 2014. Observa-se que os índices da rede municipal de ensino foram superiores aos da rede estadual em todo o período estudado, tanto nos anos iniciais quanto nos anos finais.

Desta forma, podemos referir com base nos resultados, que a progressão automática dentro dos ciclos (de ano para outro) pode justificar o índice de aprovação da rede municipal nos anos avaliados. Além desse aspecto, é importante pensar que muitos desses alunos que obtiveram um desempenho satisfatório podem ter passado pelas classes de aceleração, o que possibilita o desenvolvimento de mais habilidades de um ano para outro. Outro ponto que pode interferir positivamente nos resultados, sobretudo nos resultados da rede municipal, é o fato da maioria dos alunos da rede serem beneficiários do PBF, portanto, apresenta frequência regular às aulas, e, consequentemente, tendem a agregar mais conhecimento.

Quanto às taxas de reprovação, expostas na tabela 02, observa-se, de uma maneira geral, que os anos finais apresentaram os maiores índices de retenção/reprovação. Ao comparar os índices da rede municipal de ensino com as taxas estaduais, é possível visualizar que a rede municipal de Recife apresenta as menores taxas de reprovação para os anos iniciais e finais em todos os períodos estudados, entretanto se comparar aos dados nacionais, elas se mostram superiores.



Tabela 02 – Taxas de reprovação nacional, estadual e da rede municipal para os anos iniciais finais de 2014/2016

Taxa de Reprovação	Anos Iniciais (1º ao 5º ano)	Anos Finais (6º ao 9º ano)
BRASIL		
2014	6,2	11,7
2015	5,8	11,1
2016	5,9	11,4
PERNAMBUCO		
2014	8,6	13,4
2015	8,2	12,7
2016	8,0	11,8
RECIFE		
2014	6,9	12,8
2015	7,6	12,0
2016	6,4	8,9

Fonte: INEP.

Verifica-se que no ano de 2014 a rede municipal apresenta a maior taxa de retenção/reprovação nos anos finais. Esse aumento pode ser reflexo do sistema de progressão automática nos anos iniciais, fato que “obriga” o sistema a elevar as taxas de reprovação/retenção nos anos finais, uma vez que os alunos não conseguem desenvolver de maneira satisfatória as habilidades exigidas ao final do ciclo. O não desenvolvimento das habilidades pode estar associado a outras questões que estão além do ambiente escolar, a saber, a condição social, econômica e familiar a qual os alunos estão submetidos.

Para Bourdieu (2010), a herança cultural transmitida pela família é a principal responsável pelas taxas de êxito na escola. Segundo o seu pensamento, as condições objetivas que direcionaram as escolhas referentes à carreira escolar dos pais serão as mesmas que direcionarão os filhos em sua relação com a escola, ou seja, se uma família que teve acesso ao sistema de ensino e obteve um bom aproveitamento escolar durante sua

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
 NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
 RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



vida terá mais chances de seus filhos apresentarem um bom aproveitamento também.

Berger e Luckmann (2004) corroboram com o pensamento de Bourdieu ao compreenderem a família como sendo uma das instituições sociais responsáveis pelo processo de socialização de saberes. As trocas intersubjetivas de valores, sentimentos, hábitos e significados entre os transmissores (pais) e receptores (filhos), justificam a influência que esta instituição social exerce no desempenho escolar dos seus filhos, considerando que todo o conteúdo socializado é determinado pela distribuição social do conhecimento.

Vários estudos publicados abordam ainda, que as questões sociais e econômicas dos alunos e de suas famílias se constituem em um dos principais elementos associados ao desempenho escolar. Segundo Zago (2011, p. 26):

[...] as condições sociais materiais das famílias são, no seu conjunto, bastante modestas e em vários casos se encontram em situação de grande vulnerabilidade material e social. A instabilidade faz parte do cotidiano desse grupo e se apresenta, entre outros domínios no trabalho irregular, tanto dos pais quanto dos filhos, o que acarreta renda instável e dificuldades na satisfação das necessidades básicas. Como não poderia deixar de ser, a instabilidade e a precariedade nas condições de vida têm um peso importante sobre o percurso e as formas de investimento escolar.

Observa-se, portanto, e com base na reflexão dos autores supramencionados, que os fatores internos e externos à escola olhados de maneira isolada não se constituem em elementos determinantes no processo de aprendizagem, entretanto, se olhados conjuntamente, perceber-se-á que o desempenho escolar é fruto da interação entre vários fatores que atuam simultaneamente nas relações sociais cotidianas. Desta forma, compreen-



de-se que o desempenho escolar, seja ele satisfatório ou não, se constitui a partir dos fatores que o influencia (SANTOS, 2014).

Ainda corroborando com a discussão acerca dos fatores influenciadores, Berger e Luckmann (2004) destacam a importância da prática docente no processo de construção da aprendizagem. Para eles, a formação adquirida, a postura em sala de aula, o conhecimento sobre a matéria, a metodologia de trabalho utilizada e a relação desenvolvida com o aluno, além de estimularem a motivação individual, contribuem para que este tenha um rendimento satisfatório.

Assim, a redução da taxa de retenção/reprovação da rede municipal de ensino de 2015 para 2016 sinalizada na Tabela 02, pode estar associada ao esforço do corpo docente em promover uma intervenção pedagógica centrada na flexibilidade, processualidade, “verificadora dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos; [...] mobilizadora dos processos que possibilitem os avanços na construção do conhecimento; e definidora do tempo e das formas de promoção do aluno”. (RECIFE, 2003, p.165)

Nesse sentido, os resultados apresentados de uma forma geral levam a refletir que, embora a progressão automática seja um fator importante para o aumento do número de alunos aprovados na rede municipal de ensino, sobretudo nos anos iniciais, o aprendizado e o desenvolvimento das habilidades propostas pelos ciclos de aprendizagem para os anos finais ainda não foram alcançados de maneira satisfatória.

Os dados das tabelas 01 e 02 revelam que as taxas apresentadas, sobretudo as da rede municipal de ensino, não estão necessariamente relacionadas ao sistema de progressão automática proposto pela avaliação em ciclos, mas a um conjunto de fatores internos e externos à escola. Partindo desse pressuposto, compreende-se que o desempenho escolar é o grau de

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



aprendizado alcançado mediante influências do contexto macro e micro (SANTOS, 2014), portanto, não se limita a estatística produzida nas avaliações educacionais. Embora os dados numéricos forneçam o retrato do sistema educacional do país, estes não são suficientes para mensurar a complexidade do processo de aprendizagem. Faz-se necessário conhecer mais a fundo os indicadores ora sinalizados, uma vez que são fundamentais para o entendimento do processo educativo, bem como para a busca da melhoria dos resultados na questão do ensino-aprendizagem.

Considerações

Os resultados da análise sinalizaram que a implantação do sistema de avaliação em ciclos, bem como do sistema de progressão automática por parte da rede municipal de ensino, tem causado impacto positivo nos dados relativos ao desempenho dos alunos. Observa-se que a média de alunos aprovados tanto nos anos iniciais quanto nos anos finais foram superiores às médias alcançadas pela rede estadual em todos os anos estudados, entretanto, mesmo que o índice de aprovação tenha se mostrado crescente no período estudado, os dados relativos à retenção/reprovação continuam altos se for considerado a maneira pela qual é avaliado o processo de aprendizagem.

Considerando a metodologia de avaliação processual proposta pelo sistema em ciclos, a queda progressiva no índice de retenção/reprovação da rede municipal de ensino de 2014 a 2016 dos alunos dos anos finais, pode estar associada ao trabalho desenvolvido em sala de aula pelos professores, mas sobretudo, a atenção dispensada por eles às particularidades de cada aluno. Essa incidência faz pensar que a prática pedagógica desenvolvida pelo professor, principalmente durante as



aulas, é um fator determinante no processo de aprendizagem dos alunos.

Verificou-se, portanto, que existem outros fatores que influenciam no processo de aprendizagem e que embora apresentem uma relação indissociável com o mesmo, não se pode mensurar o grau de interferência no desempenho escolar. Tais fatores podem interferir em maior ou menor grau, variando de acordo com as condições sociais, econômicas, culturais e ambientais nas quais os alunos vivem. Dessa forma, considera-se que esses fatores são interdependentes e, portanto, vão além da dimensão monocausal.

Nesse sentido, o estudo relevou que o sistema de avaliação em ciclos associado às políticas de correção de fluxo, tem possibilitado a permanência dos alunos na escola, no entanto, não tem se mostrado suficiente no sentido de garantir efetivamente um desempenho satisfatório. Se faz necessário ir além das estatísticas educacionais produzidas e compreender mais a fundo os fatores que permeiam o processo de aprendizagem em todas as suas dimensões.

Referências

BERGER, Peter L.; LUCKMANN, Thomas. **A Construção Social da Realidade, tratado de Sociologia do Conhecimento**. Petrópolis: Vozes, 2004.

BARRETO, Elba Siqueira de Sá; MITRULIS, Eleny. Os Ciclos Escolares: elementos de uma trajetória. **In: Cadernos de Pesquisa**. n. 108, São Paulo: FCC, 1999.

BOURDIEU, Pierre. Os três estados do Capital Cultural. **In: CATANI, Afrânio; NOGUEIRA, Maria Alice (org). Escritos da Educação**. São Paulo: Vozes, 2011.

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



- BRASIL. **Constituição Federativa do Brasil**. Brasília, 1988.
- _____. Lei nº 9.394. **Dispõe sobre as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)**. Brasília, 1996.
- _____. **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP)**. Taxas de Rendimento Escolar. Brasília, 2016.
- _____. **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP)**. Taxas de Rendimento Escolar. Brasília, 2015.
- _____. **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP)**. Taxas de Rendimento Escolar. Brasília, 2014.
- FONSECA, J. J. S. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, 2002. Apostila.
- FLICK, Uwe. **Qualidade na Pesquisa Qualitativa**. Porto Alegre: Artmed, 2009.
- GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2007.
- GUBA, E. G; LINCOLN, Y. S. **Competing paradigms in qualitative research**. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), **Handbook of qualitative research** (pp. 105-117). London: Sage 1994.
- MACHADO, Laêda Bezerra; SANTOS, Jaqueline Andréa Lira Cordeiro. Escola organizada e ciclos: as representações sociais de professores considerados bem-sucedidos, in: **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v.23, n. 89, p. 843-868, out./dez. 2015.
- MAINARDES, Jefferson. **A Escola em Ciclos, fundamentos e debates**. São Paulo: Cortez, 2009.
- MINAYO; Maria Cecília de S.; SANCHES, Odécio. Quantitativo e Qualitativo: Oposição ou Complementariedade? In: **Ca-**



ternos de Saúde Pública. Vol 9, n 3, pp. 239-248. Rio de Janeiro:1993. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_pdf&pid=S0102311X1993000300002&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt

PREFEITURA MUNICIPAL DA CIDADE DO RECIFE.

Tempos de Aprendizagem: Identidade Cidadã e Organização da Educação Escolar em Ciclos. Recife: Diretoria Geral de Ensino, 2003.

RODRIGUES, Neidson. **Da Mistificação da Escola à Escola Necessária.** 11 ed. São Paulo: Cortez, 2003.

SANTOS; Cinthya C. Galvão de. **Transferência de renda e educação: uma análise da contrapartida educacional do Programa Bolsa Família (PBF) e sua relação com o desempenho dos alunos beneficiários na cidade do Recife.** 144f. Dissertação de Mestrado, UFPE, Recife, 2014.

STREMEL, Silvana. Ciclos de Aprendizagem: análise dos fundamentos teóricos de propostas de redes de ensino públicas brasileiras. **In: Atos de Pesquisa em Educação, Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Regional de Blumenau.** Blumenau: FURB, 2013.

ZAGO, Nadir. Processos de Escolarização nos meios populares – as contradições da obrigatoriedade escolar. **In: NOGUEIRA, Maria Alice; ROMANELLI, Geraldo; ZAGO, Nadir (orgs.). Família e Escola, trajetória de escolarização em camadas médias e populares.** Rio de Janeiro: Vozes, 2011.

WECHSLER, Solange Muglia. Criatividade e Desempenho Escolar: uma síntese necessária. **In: Revista Linhas Críticas.** vol 8. n.15. Brasília: UNB, 2002.

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



DESEMPENHO DE ALUNOS NO ENSINO FUNDAMENTAL DO COLÉGIO PEDRO II: FATORES QUE FAZEM A DIFERENÇA

Ligia Gomes Elliot

CESGRANRIO

Flávia Alves Machado Lino

COLÉGIO PEDRO II

Glauco da Silva Aguiar

CESGRANRIO

Nilma Santos Fontanive

CESGRANRIO

Agência Financiadora: não contou com financiamento

RESUMO

O estudo focalizou o resultado de alunos do Colégio Pedro II, no Rio de Janeiro, na Avaliação Brasileira do Final do Ciclo de Alfabetização (Prova ABC), em leitura. Buscou a relação desse resultado com algumas variáveis identificadas na literatura. Os resultados mostraram que os alunos do Colégio alcançaram média mais alta do que a média dos alunos brasileiros na mesma Prova e dos alunos do 5º ano que participaram da avaliação nacional. Fatores como a idade adequada ao ano escolar cursado, o gosto pela leitura, o hábito de ler revistas e histórias em quadrinhos, além da escolaridade dos pais, principalmente das mães, mostraram uma associação favorável com o desempenho escolar.

Palavras-chave: Avaliação de desempenho em Leitura. Ensino Fundamental. Fatores associados ao desempenho.

ABSTRACT

The study focused on results obtained by students from Pedro II School, in Rio de Janeiro, on a specific standardized reading test for 3rd graders. It also investigated the relationship of the reading test results and some factors identified by the literature. The results showed that students of the Pedro II School had higher means than the other Brazilian public school students. Factors such as adequate age to the school year, reading liking and habit, parents schooling level, especially mother's level, showed to be associated to better results on the test.

Key-words: Reading assessment result. Fundamental school. Associated factors to school results.



Introdução

A crítica recorrente à instituição ‘escola pública’, ao ensino nela ministrado e, conseqüentemente, aos resultados de rendimento obtidos pelos alunos, tem atravessado décadas da educação do país. No entanto, casos de escolas mostram que é possível se ter um panorama mais favorável à obtenção de melhores resultados do rendimento escolar, pois existem determinadas condições e variáveis que, reunidas, podem responder por esses resultados.

Estudo recente de Lino (2015) focalizou o desempenho em leitura e escrita de alunos do 2º e 3º anos escolares, de uma unidade do Colégio Pedro II, no Rio de Janeiro. O desempenho foi resultante da aplicação da Prova ABC aos alunos. A Avaliação Brasileira do Final do Ciclo de Alfabetização ou Prova ABC foi desenvolvida pelos representantes de diversos segmentos da sociedade que constituíram o Movimento Todos Pela Educação (2012), em parceria com o Instituto Paulo Montenegro, a Fundação Cesgranrio e o Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Não havia, na época, no sistema de avaliação da educação do país, um instrumento que focalizasse a qualidade da alfabetização alcançada pelos alunos que terminavam o 3º ano escolar do Ensino Fundamental (TODOS PELA EDUCAÇÃO, [2010?]).

Buscava-se saber se os alunos haviam dominado as competências de leitura e escrita, mostrando que eram capazes “de usá-las com desenvoltura, com propriedade”, como enfatiza Carvalho (2008, p. 66).

Aplicada em 2012, a Prova ABC avaliou uma amostra de 54 mil alunos de 2º e 3º anos de escolas públicas e privadas, localizadas em 600 municípios de todo o país (TODOS PELA

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



EDUCAÇÃO, 2012). A Prova ABC atende ao compromisso do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, dos governos federal, estadual e municipal brasileiros, de que todas as crianças até o final do 3º ano escolar estarão alfabetizadas (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2013). A aplicação de um instrumento de avaliação para esse fim específico representa a oportunidade de se obter dados importantes sobre o que os alunos dominam e em quais aspectos precisam de reforço.

No estudo foco desta apresentação, além da Prova ABC, os alunos participantes responderam a um pequeno questionário sobre variáveis relacionadas a hábitos de leitura. Dados sobre a escolaridade dos pais e mães foram levantados na secretaria do Colégio, de modo a complementar o questionário (LINO, 2015).

Para esta comunicação, apenas os resultados referentes ao 3º ano escolar, em leitura, são focalizados, com destaque ao relacionamento entre o desempenho dos alunos na prova de leitura, alguns hábitos de leitura levantados pelo questionário e ainda o nível de escolaridade de pais e mães, de modo a contemplar possíveis variáveis que participam do resultado de desempenho escolar.

Referencial

O recorte do estudo aqui relatado se apoia nos achados de pesquisas sobre os chamados fatores associados ao desempenho dos alunos, um tema de expressivo interesse na educação.

Nos Estados Unidos, na década de 1960, o Relatório Coleman se notabilizou por seus resultados surpreendentes sobre a educação americana (COLEMAN, 2008). Ficou patente a existência da desigualdade de origem social e racial dos alu-



nos, e como os resultados nas escolas eram afetados por essa origem. A desigualdade encontrada nas escolas, que se refletia nos resultados do desempenho escolar, era assim favorecida e perpetuada. No meio acadêmico e na sociedade em geral, a discussão que se seguiu teve como foco a relação entre esses fatores sociais e os resultados alcançados pela educação. Como o insucesso educacional era explicado pela origem socioeconômica dos alunos, fora das escolas, a ideia de que as escolas não faziam diferença ganhou corpo e lugar em diversas publicações acadêmicas e na sociedade americana em geral.

No Brasil, de acordo com Hasenbalg e Silva (2000) e Fernandes (2005), na área das Ciências Sociais a preocupação com as relações entre a escolaridade e a desigualdade social e racial já se fazia presente desde a década de 1970, especialmente nos departamentos de Sociologia. A respeito do tema, Alves e Soares (2007) enfatizam que, 20 anos após, aumentou o número de pesquisas na área da educação como consequência das políticas públicas do governo: o alcance da universalização do ensino fundamental e a expansão dos níveis seguintes (médio e superior). No entanto, os resultados da educação brasileira não acompanharam, no mesmo ritmo, a democratização do ensino.

A crença (constatada) de que a educação é capital cultural e, portanto, ferramenta de mobilidade social, ainda é prevalente na sociedade. Fazer com que a escola produza bons resultados é meta almejada não só pelo sistema educacional, gestores das escolas e professores, mas também pelos alunos e suas famílias. Assim, torna-se fundamental conhecer o que faz a diferença em uma escola na qual os alunos conseguem desempenhos altos para outras que não atingem esse objetivo. O que emerge dessa situação, é a seguinte questão: “que fatores existem nas vidas das crianças, das famílias e na escola que

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AJUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



fazem com que uma criança avance no seu processo de aprendizagem escolar e outra não?” (LINO, 2015, p. 47).

A pesquisa de Coleman mostrou que “o desempenho de um aluno se relaciona com a bagagem socioeconômica dos outros alunos da mesma escola e também com suas perspectivas. Ou seja, as vivências e as expectativas do grupo influenciam o desempenho dos alunos.” (LINO, 2015, p. 47). Se “um aluno de minoria, proveniente de uma família sem muita tradição educacional, é colocado com colegas com um forte *background* educacional, seu desempenho irá provavelmente melhorar”, afirmou Coleman (2008, p. 31).

Isto quer dizer que ‘boas escolas’ farão maior diferença para os alunos menos favorecidos (COLEMAN, 2008). No Brasil, “Os resultados do SAEB/Prova Brasil vêm revelando que o desempenho dos alunos é fortemente influenciado por fatores intraescolares, pelo ambiente socioeconômico e cultural das famílias, e pelas regiões geográficas onde vivem.” (FONTANIVE; KLEIN, 2011, p. 90). Laros, Marciano e Andrade (2012), em estudo sobre os fatores associados ao desempenho de alunos brasileiros em Português, em prova do Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Básico (Saeb), reiteram o efeito do nível socioeconômico das famílias e o contexto da escola.

Estudo relatado por Cardelli e Elliot (2012) realizado em escola localizada em área de risco no Rio de Janeiro, revela a obtenção de altos resultados de desempenho no 5º ano escolar, a despeito do nível socioeconômico dos alunos matriculados. No Ceará, em escolas localizadas em áreas com baixo índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDH-M), o alcance de médias mais altas do que as médias estaduais no Saeb, em Língua Portuguesa e Matemática, encontraram respaldo em variáveis relacionadas não apenas à escola, incluindo



a gestão, os professores e os alunos, como também às famílias (ELLIOT; SILVA; SILVA, 2008), ratificando fatores associados ao desempenho já divulgados na literatura internacional em décadas passadas (BROOKOVER, 1979; SCHEERENS; BRUMMELHIUS, 1996; SCHEERENS; BOSKER, 1997).

Procedimentos metodológicos

A Prova ABC, ao avaliar o desempenho dos alunos em leitura, focaliza as competências: a) procedimentos de leitura; b) implicações do suporte, do gênero e/ou do enunciado na compreensão do texto; c) coerência e coesão no processamento do texto; d) relações entre recursos expressivos e efeitos de sentido. Cada uma delas se desdobra em habilidades específicas, que permitem a elaboração de itens para compor a avaliação (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2012).

A Prova ABC aplicada aos alunos do Colégio Pedro II, para avaliar as competências de leitura, foi composta por cinco cadernos, com 10 questões cada um. Cada questão possuía quatro alternativas de resposta e os alunos foram orientados a assinalar apenas uma das opções. Os cadernos de teste incluíram ainda 10 itens retirados do Banco Nacional de Itens do Saeb, com permissão do INEP, para que os desempenhos pudessem ser colocados na escala do Saeb. Assim, cada aluno respondeu a 20 questões de leitura.

A Prova foi aplicada a quatro turmas de 3º ano, contando com a orientação constante do Manual de Aplicação da Prova ABC (FUNDAÇÃO CESGRANRIO, 2012) de como realizar a avaliação. A aplicação, assim, foi padronizada nas turmas.

Como já mencionado, com a finalidade de levantar dados sobre algumas variáveis relativas aos alunos e respectivas

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



famílias, na Prova ABC há um breve questionário contendo cinco questões que indagam sobre idade, sexo, gosto pela leitura e ainda hábito de leitura que o aluno possui em companhia de sua família. Essas questões possibilitaram interpretar a relação existente entre o desempenho dos alunos na prova e as variáveis abordadas no questionário. Esses resultados são apresentados em tabelas contendo a distribuição das médias por variável.

Resultados e discussão

Participaram do estudo 77 alunos do 3º ano escolar. Suas médias são apresentadas na Tabela 1, estabelecendo comparação com a média do Brasil na Prova ABC e no Saeb 2013, essa para alunos no 5º ano escolar.

Tabela 1 – Médias de desempenho dos alunos no Colégio Pedro II e brasileiros na Prova ABC – leitura e do 5º ano no Saeb

Prova	Ano	3º ano	5º ano
ABC 2012	2012	163,3	-
ABC no CPEI	2014	241,8	-
SAEB 2013	2013	-	189,7

Fonte: Lino (2015).

A média global obtida pelos alunos do Colégio Pedro II, em leitura, foi de 241,8. Trata-se de uma média 78 pontos mais alta do que a da Prova ABC 2012, que atingiu 163,3 em todo o Brasil. No entanto, as médias das turmas do Colégio variaram entre si de 146,2 a 292,1, revelando resultados heterogêneos (LINO, 2015).

A comparação com a média de leitura obtida pelos alunos brasileiros no Saeb, dois anos de escolaridade a mais que os alu-



nos do Colégio, evidencia uma diferença de 52 pontos a favor dos alunos do 3º ano. O fato de os resultados das duas avaliações se encontrarem interpretados na mesma escala de desempenho de Língua Portuguesa do Saeb, permite essa comparação.

Sexo

A primeira variável interpretada em relação ao resultado na prova foi *sexo*. Essa variável tem mostrado uma interessante correlação com o desempenho dos alunos em provas padronizadas. Conforme os dados dos testes aplicados pelo Saeb, desde 1997 existe uma correlação positiva entre as alunas e o resultado no teste de Língua Portuguesa, enquanto que para os alunos, a correlação é positiva com os resultados apresentados no teste de Matemática (FUNDAÇÃO CESGRANRIO, 2004).

No estudo, os resultados se aproximam do que foi encontrado na avaliação nacional (Tabela 2).

Tabela 2 – Distribuição das médias de Língua Portuguesa – leitura, dos alunos do 3º ano do Colégio Pedro II, por sexo

Sexo	N	Perc.	Média	Quantis		
				25%	50%	75%
Feminino	40	51,9	247,1	225,4	250,7	285,1
Masculino	37	48,1	236,0	208,9	230,9	281,6

Fonte: LINO (2015).

Nos resultados mostrados pelos alunos do 3º ano de uma unidade do Colégio Pedro II, pode-se perceber que, além do quantitativo um pouco maior do sexo feminino nas turmas avaliadas, há uma leve predominância das médias obtidas pelas alunas (247,1) sobre a que os meninos alcançaram (236%),

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
 NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
 RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



em pontos percentuais. É importante notar que as duas médias se encontram no mesmo nível da escala de desempenho de leitura (225), o que indica que os alunos e as alunas das turmas apresentam domínio das mesmas habilidades, em geral.

Idade

Quando se trata de ensino, a variável *idade* tem relação com ano escolar cursado. Por exemplo, espera-se que alunos que ingressaram com 7 anos no 1º ano escolar, tenham 9 anos no 3º ano. Assim, se a idade do aluno é maior do que a esperada no ano escolar, presume-se que o aluno repetiu o ano. As pesquisas no campo educacional mostram que o desempenho de alunos que se encontram defasados em relação à idade adequada é pior do que os que estão na idade esperada para o ano escolar (FUNDAÇÃO CESGRANRIO, 2004).

Tabela 3 – Distribuição das médias dos alunos do 3º ano do Colégio Pedro II, por idade

Idade	N	Perc.	Média	Quantis		
				25%	50%	75%
7 anos	-	-	-	-	-	-
8 anos	18	23,4	231,6	200,1	224,3	274,2
9 anos	51	66,2	250,2	230,5	251,6	287,7
10 anos	7	9,1	219,6	196,5	211,6	232,8
11 ou mais	1	1,3	146,2	146,2	146,2	146,2

Fonte: LINO (2015).

No Ensino Fundamental, observa-se baixa ocorrência de repetência nos anos iniciais. No Colégio Pedro II, no 3º ano, cuja idade esperada é de 9 anos, verificam-se percentuais bai-



xos para os alunos mais velhos (Tabela 3). As médias desses alunos com defasagem idade-ano escolar, com 10 anos e mais, é mais baixa que a dos alunos na idade esperada.

Gosto pela leitura

A leitura de livros, revistas e histórias em quadrinhos certamente contribui fortemente para consolidar aprendizagens, ampliar vocabulário, trazer novos conhecimentos e habilidades para os alunos.

Tabela 4 – Distribuição das médias dos alunos do 3º ano do Colégio Pedro II, segundo gosto pela leitura

Gosto pela leitura	N	Perc.	Média	Quantis		
				25%	50%	75%
Gosto muito	65	84,4	244,7	217,4	247,7	286,6
Gosto pouco	12	15,6	226,0	186,5	235,2	255,2
Não gosto	-	-	-	-	-	-

Fonte: LINO (2015).

Os alunos do 3º ano escolar (84%) indicaram, por sua média, que há uma relação positiva entre gostar muito de ler e média mais alta alcançada na Prova ABC (Tabela 4). Pode-se presumir que as atividades de leitura desenvolvidas pelos professores contribuíram para esse resultado.

Leitura de livros, revistas e revistas em quadrinhos

O hábito da leitura que os alunos possuem foi relacionado às médias obtidas na Prova ABC.

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
 NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
 RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



Tabela 5 – Distribuição das médias dos alunos no 3º ano do Colégio Pedro II, segundo leitura de revistas e quadrinhos

Leitura de revistas e quadrinhos	N	Perc.	Média	Quantis		
				25%	50%	75%
Lê	76	98,7	242,0	212,2	245,8	285,0
Não lê	1	1,3	220,6	220,6	220,6	220,6

Fonte: LINO (2015).

Os dados dos alunos do 3º ano do Colégio Pedro II revelam que a quase totalidade dos alunos possui o hábito de ler revistas e histórias em quadrinhos, e que seu desempenho é mais alto do que o do único aluno que informou que não lê esse gênero de leitura.

Provavelmente, o hábito de leitura cultivado no Colégio foi transferido para o cotidiano dos alunos, para material de leitura informal.

Leitura em casa por adultos para o aluno

O fato de uma pessoa da casa ler para o aluno também se mostra favorável do ponto de vista da aprendizagem. Ao indagar se algum adulto lia com ele em casa, o estudo pretendia saber se havia pessoas escolarizadas próximas a ele, pois crianças mais jovens nem sempre são capazes de informar o nível de escolaridade dos pais. Essa variável possibilitaria estimar o nível socioeconômico das famílias.



Tabela 6 – Distribuição dos alunos do 3º ano do Colégio Pedro II, segundo leitura em casa por adulto

Leitura em casa por adulto	N	Perc.	Média	Quantis		
				25%	50%	75%
Sim	25	32,5	222,4	193,4	227,2	245,5
Não	52	67,5	251,1	221,4	252,8	286,6

Fonte: LINO (2015).

No entanto, as expectativas em relação à pergunta feita não se confirmaram. A média mais alta foi alcançada pelos alunos que responderam não, que não havia adulto que lesse para eles. Uma possibilidade para esse resultado é que os alunos entenderam que o adulto lia para auxiliá-los nos trabalhos de casa passados pelo professor. Se eles responderam não, indicaram domínio da leitura e consequente autonomia na realização desses trabalhos.

Escolaridade do pai e da mãe

Como já informado, a variável escolaridade dos pais sinaliza o nível socioeconômico das famílias. Pesquisas a esse respeito indicam que o desempenho dos alunos se relaciona diretamente com o nível de escolaridade dos pais, ou seja, quanto maior o nível de escolaridade, maior o desempenho dos alunos (FUNDAÇÃO CESGRANRIO, 2005).

No estudo de Lino (2015), as informações sobre os níveis de escolaridade de pais e mães dos alunos foram levantadas na secretaria do Colégio e formaram a base de dados para compor as Tabelas 7 e 8, a seguir.

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
 NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
 RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



Tabela 7 – Nível de escolaridade do pai dos alunos do 3º ano do Colégio Pedro II

Escolaridade do pai	N	perc	med	25%	50%	75%
Não informado	9	11,7	223,7	177,8	229,3	252,0
Nunca estudou ou não completou o Ensino Fundamental I	2	2,6	219,4	215,5	219,4	223,3
Completou o 5º ano, mas não o 9º ano do Ensino Fundamental	5	6,5	220,8	185,2	217,4	234,3
Completou o 9º ano, mas não o 3º ano do Ensino Médio	6	7,8	260,6	254,4	267,0	278,0
Completou o Ensino Médio, mas não a faculdade	25	32,5	237,9	217,9	236,6	281,6
Completou a faculdade	30	39,0	251,6	221,4	251,4	288,1

Fonte: LINO (2015).

Os dados obtidos na secretaria do Colégio Pedro II mostram a relação entre um melhor resultado de desempenho do aluno e os níveis mais altos de escolaridade do pai. As maiores médias de proficiência pertencem aos alunos cujos pais completaram o Ensino Fundamental, ou o Ensino Médio, ou o nível superior de formação. Esses dois níveis mais altos concentram a maior parte dos alunos.

Por outro lado, a menor média (219,4) foi obtida por alunos cujos pais não completaram o Ensino Fundamental e dista 32 pontos da média dos que fizeram faculdade. O número de pais nos níveis mais baixos de escolaridade é pequeno para um grande número de pais com os dois níveis mais altos de escolaridade.



Tabela 8 – Nível de escolaridade da mãe dos alunos do 3º ano do Colégio Pedro II

Escolaridade da mãe	N	perc	med	25%	50%	75%
Não informado	3	3,9	273,8	266,8	281,6	284,6
Nunca estudou ou não completou o Ensino Fundamental I	1	1,3	211,6	211,6	211,6	211,6
Completou o 5º ano, mas não o 9º ano do Ensino Fundamental	4	5,2	212,3	184,0	208,3	236,6
Completou o 9º ano, mas não o 3º ano do Ensino Médio	11	14,3	253,6	230,8	250,2	284,1
Completou o Ensino Médio, mas não a faculdade	20	26,0	222,2	177,0	229,7	264,2
Completou a faculdade	38	49,4	249,9	221,4	248,1	285,0

Fonte: LINO (2015).

Em relação à escolaridade da mãe dos alunos do 3º ano escolar, a expectativa era a mesma que aquela em relação aos pais: uma escolaridade de nível mais alto corresponderia a desempenhos altos dos alunos na Prova ABC.

O que se observa, no entanto, é que os alunos com média mais alta têm mães com escolaridade de Ensino Fundamental completo, como ocorreu com a escolaridade dos pais. Quase metade dos alunos do 3º ano possuem mães que concluíram o nível superior de ensino e alcançaram a segunda média mais alta, o que confirma a associação entre alta escolaridade da mãe e alto desempenho do filho.

Considerações finais

Ao avaliar o desempenho dos alunos do 3º ano do Colégio Pedro II na Prova ABC, o estudo revelou que os alunos alcançaram rendimentos superiores em relação aos resultados

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
 NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
 RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



apresentados pelos alunos brasileiros do mesmo ano escolar no que diz respeito à leitura.

De acordo com a idade, observa-se a existência de alunos reprovados no 3º ano do Colégio. Esses alunos alcançaram as menores médias da turma. Tem-se aqui um indicador de que a reprovação não está recuperando os alunos e, além disso, mostra o insucesso desses alunos no ano anterior ao da aplicação da Prova, como também no ano em que está refazendo a série.

No conjunto das quatro turmas de 3º ano do Colégio, que é uma escola pública, e utiliza o sorteio aleatório para a matrícula no Colégio, o número de pais e mães com alto nível de escolaridade chama a atenção. Como explica Lino (2015, p. 54), “por estar situado num bairro nobre da zona sul da cidade do Rio de Janeiro, isso [talvez] faça com que as famílias moradoras desse bairro e arredores se interessem em inscrever os filhos no sorteio e matriculá-los no Colégio.” Em outras palavras, o que o Colégio oferece no ensino, por seu corpo docente e gestor, suas instalações e sua tradição, atraem os alunos.

O ensino da Língua Portuguesa desenvolvido pelo corpo docente do Colégio Pedro II é um ponto de destaque no desempenho dos alunos. Do total de alunos do 3º ano avaliados, 93,5% demonstraram ter atingido o nível esperado de competências básicas de leitura para ano escolar. Colaboram para esse resultado, dentre outras, as atividades de leitura que o Colégio proporciona a seus alunos, dentre outras desenvolvidas pelos professores da turma.

Em suma, os fatores que se associaram ao desempenho dos alunos do 3º ano escolar do Colégio Pedro II, na Prova ABC, corroboram as pesquisas que reúnem variáveis intraescolares e extraescolares, estas externas à escola, participando do resultado obtido pelos alunos.



Referências

ALVES, Maria Teresa G.; SOARES, José Francisco. **As pesquisas sobre o efeito das escolas: contribuições metodológicas para a Sociologia da Educação.** *Sociedade e Estado*, Brasília, DF, v. 22, n. 2, p. 435-473, maio/ago. 2007.

CARDELLI, Douglas Teixeira; ELLIOT, Ligia Gomes. **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.

CARVALHO, Marlene. **Alfabetizar e letrar: um diálogo entre a teoria e a prática.** 5 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

COLEMAN, James S. **Desempenho nas escolas públicas.** In: BROOKE, Nigel;

SOARES, José Francisco. **Pesquisa em eficácia escolar: origem e trajetórias.** Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008.

ELLIOT, Ligia Gomes; SILVA, Christina Marília Teixeira da; SILVA, Angela Carrancho da. **A closer look beyond testing results: How Brazilian northeast schools faced social diversity.** In: FIRST ISA FORUM OF SOCIOLOGY, 2008, Barcelona, Espanha.

FERNANDES, Danielle C. **Estratificação educacional, origem sócio-econômica e raça no Brasil: as barreiras da cor.** In: IPEA. Prêmio IPEA 40 anos. Brasília: IPEA, 2005.

FONTANIVE, Nilma Santos; KLEIN, Ruben. Resultados na Prova ABC e as metas 2 e 3: em leitura, dados de avaliação apontam melhoria. **Resultados em matemática revelam situação menos encorajadora.** In: TODOS PELA EDUCAÇÃO. *De Olho Nas Metas 2011: Quarto relatório de monitoramento das 5 Metas do Todos Pela Educação.* São Paulo: Moderna, 2011.

FORQUIN, J. C. (org.). **Sociologia da educação: dez anos de pesquisa.** Petrópolis: Vozes, 1995.

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



FUNDAÇÃO CESGRANRIO. **Manual de Aplicação da Prova ABC**. Rio de Janeiro: Fundação Cesgranrio, 2012.

FUNDAÇÃO CESGRANRIO. **Fatores Associados ao Desempenho em Língua Portuguesa e Matemática**: a evidência do SAEB 2003. Relatório Fundação Cesgranrio, fev. 2004. Rio de Janeiro: Fundação Cesgranrio, 2004.

FUNDAÇÃO CESGRANRIO. **Relatório dos Fatores Associados ao Desempenho Escolar no SARESP 2004**. Rio de Janeiro: Fundação Cesgranrio, 2005.

HASENBALG, Carlos; SILVA, Nelson Valle. **Tendências de desigualdades educacionais no Brasil**. *Dados*, Revista de Ciências Sociais, v. 43, n. 3, p. 423-445, 2000.

LAROS, Jacob Arie; MARCIANO, João Luiz; ANDRADE, Josemberg Moura de. **Fatores associados ao desempenho escolar em Português: um estudo multinível por regiões**. *Ensaio: aval. pol. públ. Educ.*, Rio de Janeiro, v. 20, n. 77, p. 623-646, out./dez. 2012.

LINO, Flávia Alves Machado. **Avaliação do desempenho de leitura e escrita dos alunos dos 2º e 3º anos do ensino fundamental I do Colégio Pedro II**. 57 f. 2015. Dissertação (Mestrado Profissional em Avaliação) - Fundação Cesgranrio, Rio de Janeiro, 2015.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (Brasil). Pacto Nacional da Alfabetização na Idade Certa. **Entendendo o pacto**. Brasília, DF: Ministério da Educação, [2013]. Disponível em: <<http://pacto.mec.gov.br/component/content/article?id=53:entendendo-o-pacto>>. Acesso em: 10 fev. 2015.

TODOS PELA EDUCAÇÃO (Brasil). **De Olho Nas Metas 2011: Quarto relatório de monitoramento das 5 Metas do Todos Pela Educação**. São Paulo: Moderna, 2011.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. **Missão do TPE: Contribuir para a efetivação do direito de todas as crianças e jovens à Edu-**



cação Básica de qualidade até 2022. São Paulo, [2010?]. Disponível em: <<www.todospelaeducacao.org.br>>. Acesso em: 15 mar. 2015.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. **Prova ABC 2012.** São Paulo, 2012. Disponível em: <<http://www.todospelaeducacao.org.br/biblioteca/1481/prova-abc-2012>>. Acesso em: 15 mar. 2015.

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



AVALIAÇÃO ESCOLAR: INTERVENÇÕES PEDAGÓGICAS NECESSÁRIAS

Maria Euzimar Nunes Rodrigues

Maria Euzimar Nunes Rodrigues, Pedagoga, especialista em Formação de professores para o Atendimento Educacional Especializado, em Educação Especial, em LIBRAS e Educação para Surdos, Mestre em Educação Brasileira, professora da Prefeitura Municipal de Fortaleza, e do Instituto Plus.

Isabel Guimarães Diógenes

Isabel Guimarães Diógenes, pedagoga, especialista em Administração Escolar, em Psicopedagogia Clínica, Institucional e Hospitalar, Gestora Escolar no Município de Fortaleza.

Gloria Maria Verissimo Lopes Pisandelli

Gloria Maria Verissimo Lopes Pisandelli, Pedagoga, especialista em Psicopedagogia Clínica e Institucional e em Neuropsicopedagogia, Diretora Pedagógica do Instituto de Pedagogia Aplicada do Ceará - IPACE

RESUMO

O presente artigo tem como objetivo analisar as funções da avaliação no processo de ensino-aprendizagem aplicadas aos alunos do 2º Ano do Ensino Fundamental e as intervenções realizadas pelos professores que atuam nessa série, após analisarem e estudarem os dados gerados por essas avaliações, através da descrição e comparação dos objetivos de cada avaliação, discutindo a postura do educador como avaliador e as possibilidades de mediação frente a essa nova concepção avaliativa, onde a avaliação escolar passa a ser compreendida como ferramenta que possibilite diagnosticar e realizar as intervenções pedagógicas, favorecendo mudanças aos alunos, enquanto sujeitos sociais e que, esse processo seja marcado pela lógica do diálogo, da participação e da construção da autonomia, com o intuito de perceber suas perspectivas para a educação e a sociedade, segundo os fundamentos teóricos de Luckesi (2002); Perrenoud (1999); Benevides e Viana(2010); Hadyt (1988); Moraes (2011); Libâneo (1994) e outros estudiosos do tema. Dentro de uma conjuntura histórica, a concepção de avaliação nos remete à ideia de provas, atribuição de notas, aprovação e reprovação. Nesta visão tradicional e anacrônica, a educação é compreendida como transmissão de conteúdos lineares e a avaliação, como instrumento para medir a aprendizagem cognitiva, desconsiderando, inclusive, os conhecimentos prévios dos estudantes. Contudo, a partir de um novo cenário educacional, percebe-se uma ruptura desse modelo instituído através dos tempos, e em uma nova perspectiva, a avaliação passa a ter o sentido de orientar, planejar e replanejar as ações voltadas para o ensino aprendizagem.

Palavras-chave: Avaliação escolar. Ensino e aprendizagem. Prática pedagógica



ABSTRACT

The purpose of this article is to analyze the evaluation functions in the teaching-learning process applied to the students of the 2nd Year of Primary Education and the interventions made by the teachers who work in this series, after analyzing and studying the data generated by these evaluations through the description and comparing the objectives of each evaluation, discussing the educators position as evaluator and the possibilities of mediation in front of this new conception of evaluation, where the school evaluation is understood as a tool that allows diagnosing and carrying out the pedagogical interventions, favoring changes to the students, as social subjects and that this process is marked by the logic of dialogue, participation and the construction of autonomy in order to perceive its perspectives for education and society, according to the theoretical foundations of Luckesi (2002); Perrenoud (1999); Benevides and Viana (2010); Hadyt (1988); Morais (2011); Libâneo (1994 and other scholars of the subject. Within a historical context, the concept of evaluation refers us to the idea of proof, assignment of marks, approval and disapproval. In this traditional and anachronistic view, education is understood as the transmission of linear contents and evaluation, as an instrument to measure cognitive learning, even ignoring previous students; knowledge. However, from a new educational scenario, one can perceive a rupture of this model instituted through the ages and, in a new perspective, the evaluation starts to have the sense of orienting, planning and re planning the actions focused on teaching learning.

Key-words: School evaluation. Teaching and learning. Pedagogical practice

INTRODUÇÃO

Na área da Pedagogia, a avaliação escolar é um processo constituído por registros e fruição dos resultados alcançados em relação às metas educativas estabelecidas. Benevides; Viana (2010) afirmam que ao avaliar, surgem diferentes características que se distinguem em pedagogia do exame e cultura

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



da avaliação, essas peculiaridades influenciaram nas reflexões relacionadas a essa pesquisa. As características da avaliação aqui apresentadas estão relacionadas ao contexto de ensino-aprendizagem na educação formal do exame. Nesta perspectiva e com o intuito de possibilitar a compreensão de sua dimensão e suas implicações pedagógicas, faz-se necessário conhecer alguns conceitos de avaliação.

A Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro, publicada pelo Ministério da Educação, conhecida como Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), em seu Art. 24, inciso V, alínea (a) contempla 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”.

Essa definição prevê que não mais se tenha a concepção de aprovar ou simplesmente reter o aluno, mas possibilite avanço mediante sondagem da aprendizagem. E, conforme os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) (1998), a avaliação informa ao professor o que foi aprendido pelo aluno, fazendo-o refletir sobre a eficácia de sua prática educativa e orientando-o para intervenções necessárias.

Na perspectiva dos PCN's, a avaliação é compreendida como elemento integrador que possibilita subsídios ao professor para acompanhar o desempenho do estudante, e podendo, desta forma, refletir sobre sua prática pedagógica.

Portanto, o presente artigo tem como objetivo analisar as funções da avaliação no processo de ensino-aprendizagem aplicada aos alunos do 2º Ano do Ensino Fundamental, e as intervenções realizadas pelos professores que atuam nessa série, após analisarem e estudarem os dados gerados por essas avaliações através da descrição e comparação dos objetivos de



cada uma, com o intuito de perceber suas perspectivas para a educação e a sociedade. Dessa forma, buscou-se apresentar reflexões sobre: a) os objetivos; b) as características; c) as intervenções do professor; d) o método utilizado e e) os aspectos sociais.

Sabe-se que a avaliação é ponderada como sendo um processo contínuo e sistemático no ato educativo, que envolve uma ação dinâmica e constante no processo de ensino e aprendizagem (HADYT, 1988) e a prova, na visão de Moraes (2011), é conceituada como sendo um dos diversos instrumentos a ser utilizado na avaliação da aprendizagem, que pode ser empregada para avaliar o processo sistemático de aprendizagem do aluno, na perspectiva formativa. Segundo Libâneo (1994, p. 195.),

A avaliação é uma tarefa didática necessária e permanente do trabalho docente, que deve acompanhar passo a passo o processo de ensino e aprendizagem. Através dela os resultados que vão sendo obtidos no decorrer do trabalho conjunto do professor com os alunos são comparados com os objetivos propostos a fim de constatar progressos, dificuldades, e reorientar o trabalho para correções necessárias.

Segundo PERRENOUD (1999), atualmente vivemos uma época de crises de valores, de cultura e de sentido da escola, as práticas da avaliação da aprendizagem fortalecem a hierarquia da organização social quando impõem relações de subordinação, em graus sucessivos entre as classes sociais. Essas práticas não apenas classificam os alunos na sala de aula, mas vão além e possuem um efeito social muito mais definido, qual seja, o de cedo ou tarde, criar hierarquias de excelência que consolidam a sociedade atual. Assim, ainda segundo o autor, a avaliação se encontra na essência das contradições do sistema educativo e

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



está constantemente no contraponto quando faz a articulação entre a seleção e a formação, e o reconhecimento e a negação das desigualdades.

De acordo com Luckesi (2010, p. 93), “o ato de avaliar implica coleta, análise e síntese dos dados que configuram o objeto da avaliação, acrescido de uma atribuição de valor ou qualidade, que se processa a partir da comparação da configuração do objeto avaliado”, respeitando o padrão de qualidade previamente colocado para o objeto, a valorização ou qualidade atribuídos ele levam a tomada de posição a seu favor ou não, conduzindo, dessa maneira, uma decisão nova para manter o objeto como está, ou atuar sobre ele. No caso da aprendizagem, deve-se considerar o aluno em sua totalidade, e não só em sua relação com os conteúdos específicos de determinadas disciplinas.

Para realizar essa avaliação da aprendizagem, é necessária uma compreensão acerca do desenvolvimento cognitivo dos indivíduos. Dessa forma, propor mudanças nessa área significa desestabilizar toda uma cadeia de funcionamento da instituição escolar, pois a avaliação encontra-se no centro dos sistemas didáticos e de ensino. Para tanto, sugere a adoção de uma abordagem sistêmica, dada à complexidade dos fatores envolvidos nesse processo. Conclui afirmando que tal abordagem deve ser utilizada nas pesquisas em educação, pois somente por meio dessa perspectiva é que se poderão consolidar as mudanças necessárias.

Avaliação da aprendizagem: proposta construtivista

No âmbito escolar, há predominância de duas concepções de avaliação. Uma é a concepção tradicional e a outra é



a construtivista. Na concepção tradicional, o foco principal é a aquisição de conteúdos e a aplicação de testes, com vistas à promoção do aluno. Nesta visão, o centro do processo é o professor que exerce o papel de detentor do saber e tem a missão de repassá-lo ao aluno. Este, por sua vez, tem a tarefa de memorizar e repetir os conhecimentos adquiridos.

A avaliação tradicional é fonte de angústia para os alunos. Não apenas para aqueles com dificuldade para aprender, como para os demais, que não têm consciência de seu papel nesse processo. É também fonte de desconforto para uma parte dos professores que não se sentem bem ao dar notas. Mesmo assim, para estes, o sistema de avaliação é bem-vindo e funciona como a “rede de segurança” para o equilibrista. Nesse sentido, o sistema tradicional de avaliação oferece uma direção, um fio condutor, pois organiza o tempo escolar, dá pontos de referência e classifica. Por isso é tão difícil mudar.

Vale ressaltar que, o modelo tradicional vem sofrendo duras críticas, pois há uma desvinculação com a realidade na qual o estudante está inserido e não considera os seus conhecimentos prévios.

Percebe-se que as orientações curriculares nacionais necessitam ser mais claras, pois as matrizes de avaliação vêm substituindo-as, embora se saiba que os currículos para a formação na educação básica são muito mais abrangentes com a filosofia educacional dinâmica mais extensa, do que se reproduz uma matriz operacional de avaliação que, necessariamente, é restrita em sua finalidade. As avaliações passaram a ser tomadas como a grande política de currículo educacional.

Assim sendo, como política definidora de equidade social, questiona-se que elementos pedagógicos realmente oferecem para a renovação educacional, pois, percebe-se que há

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



pouca informação que possa alimentar e orientar processos de ensino.

Na perspectiva da concepção construtivista, a avaliação considera o aspecto qualitativo sobre o quantitativo e compreende o ato de avaliar como uma oportunidade de mediar e valorizar todo o processo de construção do conhecimento do estudante.

Luckesi (2010b) afirma que o professor precisa compreender quem é o aluno e como ele aprende, para assim, definir como atuar com ele, planejar suas ações, e assim, ajudar em seu processo de autoconstrução, com o objetivo de ofertar conteúdos e atividades indispensáveis à sua aprendizagem e desenvolvimento.

Dentro de uma visão construtivista, a avaliação da aprendizagem deve ser desenvolvida de modo cooperativo por professores, estudantes, pais e gestores. Pelos professores, que precisam avaliar e aperfeiçoar constantemente sua prática pedagógica; pelos estudantes que precisam conhecer seu rendimento escolar e progredir na aprendizagem; pelos pais, responsáveis por acompanhar e estimular o pleno desenvolvimento dos filhos e pelos gestores, que devem gerenciar e discutir os dados das avaliações, pois subsidiarão tomadas de decisões no âmbito pedagógico.

Dessa forma, quando planejada pelos que estão envolvidos no processo, a avaliação deixará de ter função classificatória e proporcionará impacto positivo no trabalho pedagógico. Será uma eficiente ferramenta a serviço de uma pedagogia diligente. E, quando vista como uma das formas de acompanhamento das atividades do estudante e com o objetivo de promover a sua progressão, a avaliação educacional percebe o educando como construtor de seu saber. Aquele que participa ativamente



da transformação da informação em conhecimento, que toma consciência de seus avanços e dificuldades, podendo assim, ultrapassar os obstáculos e alcançar seus objetivos.

Avaliar para intervir

A dinamicidade da atividade avaliativa consiste em possibilitar o acompanhamento do nível de aprendizagem dos estudantes, bem como, a qualidade do processo de ensino. Nesta perspectiva, é importante destacar a responsabilidade do professor como avaliador dentro de um contexto de avaliação educacional como um processo, onde os fins desta avaliação serão para orientação, planejamento e replanejamento do ensino. O professor é o mediador do conhecimento, portanto, figura indispensável como elemento organizador do contexto da aprendizagem.

As escolas necessitam rever suas práticas pedagógicas, pois, os resultados divulgados pelo Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB) (BRASIL, 2007), demonstram que os alunos do ensino fundamental apresentaram defasagens na aquisição de competências e habilidades necessárias às suas aprendizagens.

A Secretaria da Educação do Estado do Ceará (SEDUC), em parceria com o Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação da Universidade Federal do Ceará (CAED/UFJF) realizam o Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará (SPAECE) com o objetivo de promover ensino de qualidade para todos os alunos da rede pública do estado.

O SPAECE- Alfa é uma avaliação anual, externa e censitária que acontece desde 2007 nas escolas públicas da rede estadual e municipal do Estado do Ceará com os alunos que

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



se encontram cursando o 2º ano do Ensino Fundamental. Essa avaliação tem o objetivo de identificar o nível de proficiência em leitura em resposta ao Programa de Alfabetização na Idade Certa (PAIC), que se consolidou como política pública através da Lei de Nº 14.026, que no artigo 2º, parágrafo único, cita que: “para a maior garantia do cumprimento dos seus objetivos, o Programa, deverá, inicialmente, garantir a aquisição, por todas as crianças de 7 (sete) anos, as competências de leitura e escrita esperada nesta idade” (SEDUC, 2007).

Acredita-se que após a aplicação destas avaliações, a escola deva ter que, por compromisso, acompanhar os processos de aprendizagem escolar de seus alunos, mostrando conhecimento sobre como eles estão consolidando suas aprendizagens, oferecendo subsídios ao professor com informações relevantes para o próprio desenvolvimento do ensino na sala de aula em seu dia a dia, para o planejamento e replanejamento contínuo da atividade de professores e alunos, como para a aferição de graus.

Sabe-se que as formações periódicas oferecidas aos professores, trazem pouca ou nenhuma orientação sobre avaliação, pois o professor é visto como o único responsável direto pelo processo de avaliar seus alunos. É dele o papel de avaliador e deve desenvolver a avaliação como uma atividade contínua e integrada às atividades de ensino.

Intervenções pedagógicas após o processo avaliativo

Cabe ao professor, organizar dados sobre as avaliações, elaborar questões ou itens ao longo do ano letivo e estabelecer referências para suas atividades de avaliação dentro de seu processo de ensino. É relevante que o professor crie, acompa-



nhe, monitore o uso de atividades diversas que propicie a avaliação de processos de aquisição de conhecimentos e desenvolvimento de atitudes, de formas de estudo e trabalho em grupo ou individual.

Acredita-se que todo professor deva aprimorar seus meios de avaliação, criando e ajustando os procedimentos avaliativos adequados aos seus objetivos de ensino, que não use a avaliação apenas para finalizar um período da escolarização, mas que esta seja incluída no processo de ensino e aprendizagem como meio para autodesenvolvimento.

Dessa forma, o professor deve, ao debruçar-se sobre o processo de avaliação, destacar aspectos relevantes que aprimorem suas formas de monitorar as aprendizagens dos alunos criando condições que favoreçam a estes, exprimir o que realmente sabem, preparando os espaços escolares para a realização e discussão dos resultados. Tudo isto interfere na realização do aluno e na sua aprendizagem.

Dando continuidade ao processo avaliativo, propõe-se ao professor, após a aplicação das avaliações, desenvolver uma correção de cada item do instrumental com seus alunos, refletindo sobre suas opções. Desenham-se, assim, as primeiras tentativas no sentido de transformar a prática de treino que em nada contribui na formação dos alunos e apenas desperdiça precioso tempo pedagógico, em uma prática avaliativa verdadeira e consistente que é o reflexo de uma real intervenção pedagógica.

Destarte, percebe-se que é produtivo habituar os alunos, o mais cedo possível, à análise dos resultados de suas avaliações com discussões, depoimentos, comentários; criando oportunidade para uma discussão detalhada sobre cada questão marcada correta ou incorretamente, questionar com eles as prováveis dificuldades surgidas na compreensão das questões

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



solicitadas, e, se houve dificuldades, saber nomeá-las; propiciar momentos de discussões coletivas sobre as questões propostas na avaliação, facilitando aos alunos desenvolverem as competências de metacognição que os auxiliarão a monitorarem sua aprendizagem em momentos futuros.

Segundo Luckesi (2010a), a avaliação tem como função dimensionar a qualidade da aprendizagem dos educandos em sala de aula. No caso da avaliação do acompanhamento do educando no seu percurso de aprender, se necessário, proceder a uma intervenção de correção da aprendizagem (ensinar de novo, se necessário); já a avaliação dos sistemas de ensino tem a função de verificar a qualidade de sistema em termos de sua eficácia em produzir os resultados desejados.

Dessa forma, durante as correções, o professor explora todas as possibilidades de alfabetização e letramento que os itens poderiam proporcionar: gênero do texto, vocabulário, intertextualidade, etc. Permitindo, dessa maneira, equacionar a necessidade que a escola tenha de monitorar a evolução da aprendizagem dos alunos, tornando-se, um valoroso recurso pedagógico. Assim, o papel da avaliação no desenvolvimento da aprendizagem da criança se efetiva, pois, estas participam ativamente de seus processos de desenvolvimento.

Considerações finais

A finalidade de toda avaliação educacional é trazer elementos para novas ações, intervenções, mudanças de rumo, busca de alternativas, tomadas de decisões, ou, para reafirmar caminhos tomados, ampliar o que julgar necessário, pois sem significado perde-se a credibilidade nesse processo, e assim sendo, não se pode fazer mudanças, ou mesmo melhorar condições.



As avaliações educacionais devem ser intencionais e sistemáticas, pondo sempre em evidência as premissas educativas, os valores e contextos de referência em relação aos quais se avalia. Estabelecendo-se, assim, como um processo de averiguação da realidade educativa, em que aspectos qualitativos se entrecruzam com os quantitativos, numa dada perspectiva sobre qualidade socioeducacional.

Entende-se que para que uma criança seja incentivada a participar ativamente do seu desenvolvimento de aprendizagem, o professor deve incorporar a avaliação, levando em conta as maneiras como os alunos aprendem, para que estes demonstrem o que aprenderam e que são capazes, assim, possibilitar que as crianças reconheçam que a sala de aula é um ambiente de aprendizagem, onde são estimuladas a serem proativas, propiciando assim, comemorar a aprendizagem adquirida.

Referenciais

BENEVIDES, M. C.; VIANA, T. V. **Avaliação mediadora**: ressignificando a prática avaliativa. In: VIANA, T. V.; CIASCA, M. I. F. L.; SOBRAL, A. E. B. (org.) Múltiplas dimensões em avaliação educacional. Fortaleza: Imprece, 2010.

LIBANEO, José Carlos. **Didática**. Cortez Editora: São Paulo, Coleção Magistério 2º Grau Série Formando Professor, 1994.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar**: estudos e proposições. 21. ed. São Paulo: Cortez, 2010a.

_____, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem**: componente do ato pedagógico. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2010b.

PERRENOUD. Philippe. **Avaliação da Excelência à Regulação das Aprendizagens**: Entre duas lógicas. Editora: Artmed.1999.

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



SPAECE. **O Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará**- SPACE, 1992 - Disponível em: <http://www.spaece.caeduff.net/> Acesso em: 09/04/ 2017.

VIANNA, H. M. **Avaliação educacional**: teoria, planejamento e modelos. São Paulo: IBRASA, 2000.



BONIFICAÇÃO POR RESULTADOS: INDUTOR DE QUALIDADE NA EDUCAÇÃO?

Julio Gomes Almeida

Doutor em Educação pela Universidade de São Paulo (USP). Professor do programa de Mestrado da Universidade Cidade de São Paulo (UNICID). E-mail: gomes_almeida@uol.com.br.

Maria Paula Silva Lima Almeida

Mestranda do programa de Mestrado Profissional Formação de Gestores Educacionais da Universidade Cidade de São Paulo (UNICID). E-mail: falcon.paula@uol.com.br.

Agência Financiadora: Não contou com financiamento

RESUMO

A bonificação por resultados vem sendo adotada por vários sistemas de ensino, como política de incentivo a gestores e professores, com vistas a conseguir o empenho destes na busca de melhoria no desempenho das escolas nas avaliações em larga escala. O objetivo deste trabalho é apresentar dados de uma pesquisa que buscou verificar em que medida os professores que atuam no sistema educacional do estado de São Paulo, consideram a política de bonificação um indutor de melhora na qualidade da educação. A abordagem adotada na pesquisa foi qualitativa, e os dados foram produzidos por meio de revisão de literatura, e realização de um grupo focal com professores e gestores que atuam neste sistema. Os dados revelam que a bonificação contribui para que os professores se empenhem na busca por resultados, e alcance da bonificação, contudo os professores questionam a correspondência entre o alcance de resultados nas avaliações em larga escala, e a melhora efetiva na qualidade da educação. Fundamentam esse questionamento na percepção de que nessas avaliações há escolas que alcançam os resultados, porém não oferecem educação de qualidade.

Palavras-chave: Bonificação por resultados. Qualidade de educação. Políticas de incentivo

ABSTRACT

The bonus for results has been adopted by several education systems, such as policy to encourage managers and teachers, with a view to achieving their commitment to improve school performance in large-scale evaluations. The objective of this work is to present data from

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



a research that sought to verify the extent to which teachers who work in the educational system of the state of São Paulo consider the bonus policy to be an inducer of improvement in the quality of education. The approach adopted in the research was qualitative, and the data were produced through literature review, and a focus group was developed with teachers and managers who work in this system. The data show that the bonus contributes to teachers' efforts to achieve results, and the extent of the bonus, but teachers question the correlation between the achievement of results in large-scale evaluations and effective improvement in the quality of education. They base this questioning on the perception that in these evaluations there are schools that reach the results, but it does not offer quality education.

Key- words: Bonification by results. Quality of education. Incentive policy

Introdução

Este artigo apresenta dados de uma pesquisa, que tem como objetivo verificar em que medida os professores que atuam na rede estadual de São Paulo, consideram a bonificação por resultados uma política que induz a melhoria da qualidade da educação. Está articulada com pesquisa mais ampla, que envolve professores e gestores de escolas das redes públicas estadual e municipal situadas no município de São Paulo, e que investiga percepções de alunos do ensino fundamental sobre educação de qualidade. Resulta de parceria entre o programa de mestrado em educação de uma universidade privada da zona leste de São Paulo, e quatro escolas públicas, e conta com apoio da FAPESP – Processo 2015/11305-2.

A política de bonificação por resultados tem sido questionada por estudiosos do tema, tais como Freitas (2007) Bauer, Alavarse, Oliveira (2015), Bonamino e Sousa (2012) que consideram, entre outras, com a possibilidade de constituir-se em indutora de



conflito entre professores, o que pode interferir negativamente nas conquistas dos trabalhadores da educação. Outro questionamento a essa política, está relacionado ao caráter redutor das avaliações em larga escala, medida utilizada pelo sistema para aferir desempenho e ancorar estímulos por melhorias.

Bonificação por resultados: um indutor de melhorias na educação?

A década de 90 é marcada pela intensificação da discussão sobre a qualidade da educação. Segundo Oliveira e Araújo (2005), com o acesso e permanência legalmente garantidos pela Constituição de 1988 a garantia de padrão de qualidade passa a ser considerada nova dimensão da luta pelo direito a educação. As discussões sobre qualidade assumem contorno mundial e sustentam o discurso e as ações das tendências, que passaram a considerar a educação como requisito para o desenvolvimento econômico dos países emergentes, conforme assinalam Machado e Alavarse (2014):

Vale ressaltar que esses elementos são encontrados em escala mundial, como destacam Adams, Acedo e Popa (2012)¹. Esses autores destacam evidências de que, após a Conferência de Jomtien, em 1990, dois traços são recorrentes nas políticas educacionais da imensa maioria dos países. Um deles refere-se à consideração de que a educação escolar é condição indispensável para o desenvolvimento econômico, notadamente para os países caracterizados emergentes. O outro traço é a preocupação com a qualidade, que majoritariamente vai sen-

¹ ADAMS, Don; ACEDO, Clementina; POPA, Simona. Quality Education: challenges and policy choices. In: ADAMS, Don; ACEDO, Clementina; POPA, Simona (Org.). **Quality and Qualities**: tensions in education reforms. Rotterdam: Sense; Paris: UNESCO: International Bureau of Education, 2012. (Comparative and International Education: a Diversity of Voices, v. 16). p. 197-208.

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



do associada a desempenho em provas padronizadas, neste caso com uma *pressão* de muitas agências e bancos de fomento, ainda que isso, paradoxalmente, não tenha estabelecido definição peremptória de qualidade da educação escolar. (MACHADO; ALAVARSE, 2014, p. 2 [grifo do autor]).

Neste sentido, a garantia de qualidade na educação é uma decorrência de acordos internacionais, que buscam determinar de que forma as políticas educacionais deverão atuar, visando promover o crescimento econômico dos países, principalmente dos ditos emergentes. Um desdobramento dessa política educacional é a atenção que passa a ser dada para as avaliações externas, avaliações essas que buscam, por meio de provas padronizadas, medir a qualidade da educação em diferentes contextos. Embora essas provas venham sendo adotadas por vários sistemas de ensino, percebe-se na literatura que há fortes críticas à sua utilização como medida de qualidade, sobretudo em função de seu caráter superficial.

Apesar de seu caráter conhecidamente parcial, essas avaliações têm referenciado políticas e programas de governos em diferentes países, inclusive no Brasil. Uma dessas políticas é a bonificação por resultados, cujos desdobramentos nas relações que se estabelecem entre os educadores, são investigados neste estudo. Compreender os impactos dessa política na dinâmica de organização e funcionamento das escolas, pode desvelar em que medida ela constitui-se em instrumento do sistema nos processos de regulação do trabalho docente.

Tal política é também discutida por Machado e Alavarse (2014), para quem ela pode favorecer a lógica da meritocracia e culpabilização, e dificultando o trabalho escolar que valoriza os princípios democráticos, como vemos a seguir:



No segundo movimento, acabamos por enxergar políticas de responsabilização que podem, ao contrário do que se deseja, acabar favorecendo a lógica da meritocracia e culpabilização, dificultando a organização dos agentes escolares a partir de princípios democráticos. Frente ao processo de responsabilização que se valem da distribuição de bônus, um conjunto de respostas de cunho utilitarista pode surgir em algumas escolas ou redes de ensino, para melhor se localizarem em *rankings* decorrentes da divulgação dos resultados obtidos (MACHADO; ALAVARSE, 2014, p. 10).

Observa-se que em busca de atingir melhores resultados nas avaliações externas e, conseqüentemente, obtenção de bônus, algumas escolas e profissionais promovem a exclusão de alunos dentro das instituições, alunos esses que, segundo a comunidade escolar, não alcançarão o desempenho esperado nas provas padronizadas.

A par disso, com muita propriedade, observa-se o que Bauer, Alavarse e Oliveira (2015) complementam a respeito do panorama apresentado e o comentário que fazem sobre as avaliações em larga escala e suas conseqüências:

Da mesma forma, alimentar ilusões a respeito do poder indutor das avaliações em larga escala é desconhecer que a resposta das escolas e professores a estímulos por melhoria a partir de indicadores ancorados nessas avaliações pode ter um sentido diverso do pretendido. Podem estimular comportamentos perversos, dos quais os mais conhecidos são a exclusão das populações que se supõe terão os piores resultados, já nos processos de matrícula, sua ocultação nos dias de aplicação das provas, convidando-os a não comparecerem, ou simplesmente uma amplificação das desigualdades no interior da escola, investindo-se mais nos alunos que apresentem potencialmente perspectivas de melhores resultados (BAUER; ALAVARSE; OLIVEIRA, 2015, p. 1379).

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



A literatura registra diferentes questionamentos relativos aos estímulos por melhorias, amparados nas avaliações em larga escala. No caso da bonificação questiona-se, entre outros fatores, os resultados serem apresentados como únicos indicadores de qualidade, além de não dialogarem com as particularidades das escolas, expressas na avaliação da aprendizagem ou nas avaliações institucionais. Na fala seguinte, fica evidente que o desempenho dos alunos está relacionado, com um conjunto de determinações internas e externas à escola, que não podem ser alcançadas pelos testes padronizados:

Se a qualidade na educação é um fenômeno complexo que possui determinações intraescolares, tais como currículo, formação docente, gestão escolar, avaliação da aprendizagem, condições de trabalho, infraestrutura das escolas etc., e extraescolares, tais como condições de vida da população, capital econômico, cultural e social das famílias dos alunos, entorno social da escola, distribuição de renda, violência, entre outros, o aumento do desempenho dos alunos nos exames é parte importante desse fenômeno, ainda que este não se esgote naquele, pois a medição da aprendizagem permite o aprofundamento do diagnóstico da situação da educação brasileira e o delineamento de iniciativas de políticas educacionais nesse terreno (MACHADO; ALVARSE, 2014 p.10).

Ao instituir a bonificação por resultados como premiação em função dos resultados obtidos pelos alunos, é possível que se deixe de lado uma série de fatores importantes e as repercussões, junto aos professores podem caminhar na direção oposta ao incentivo à execução do seu trabalho na perspectiva de melhoria, além de desencadear outros desdobramentos que podem comprometer a qualidade da educação.

Foi possível observar essa situação nas discussões do grupo de pesquisa quando se verifica o movimento apresenta-



do pelos autores, pois como indica o trecho da Ata de Reunião do Grupo de Pesquisa (2016) de uma das reuniões, os professores adaptam seu trabalho ao que entendem como exigências das provas:

E algumas vezes, os professores, almejando obter êxito na *ranking* das melhores escolas, procuram, no decorrer do ano letivo, desenvolver um bom trabalho pedagógico, segundo “caderninhos”, “cartilhas” e simulados relacionados às avaliações externas (ATA DE REUNIÃO DO GRUPO DE PESQUISA, 2016).

Esse tipo de conduta apontado pelos professores que compõem o grupo de pesquisa, demonstra o quanto essa política de incentivo pode descaracterizar o principal papel da escola, que é buscar o desenvolvimento integral do aluno e não apenas prepará-lo para o que os testes exigem. O trecho da Ata de Reunião do Grupo de Pesquisa (2016) também evidencia certo retrocesso em termos didáticos, uma vez que os limites metodológicos indicam o uso de cartilha, que deveria estar superado nas relações de ensino e aprendizagem.

O trecho seguinte, extraído do relatório individual de uma das professoras pesquisadoras, identificada apenas pela sigla do nome, aponta repercussões das avaliações externas na organização do trabalho, algumas delas voltadas para garantia de que os resultados não levem à perda da bonificação, como é o caso da redução do currículo:

A preocupação das escolas, antes destas avaliações, era focada na aprendizagem e se resumia a procedimentos internos. No máximo, havia a preocupação com o vestibular, no caso do ensino médio, ou do vestibulinho, para o ensino fundamental. A inserção no mercado de trabalho era também uma preocupação, mas tudo era visto de forma muito subjetiva.

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



O advento das avaliações padronizadas incluiu outras preocupações na organização do trabalho, tais como: redução do currículo, controle ideológico do ensino, regulação do trabalho, manipulação de resultados etc. [KMC] (RELATÓRIO INDIVIDUAL SINTÉTICO, 2016, p. 6).

Essa participante ressalta que antes da instituição da avaliação externa, a aprendizagem era focada em procedimentos internos, e a preocupação para alguns docentes eram os vestibulinhos e vestibulares, e as provas padronizadas exigiram uma nova organização de trabalho, como a redução do currículo e o controle ideológico do ensino. A seguir, trechos de outro relatório individual de outra participante da pesquisa, igualmente identificada pela sigla do nome, que também evidenciam repercussão da bonificação por resultados na organização do trabalho escolar:

Bonificação por resultados na perspectiva do governo estadual tem como objetivo principal a melhoria de ensino e por consequência o aumento do grau de comprometimento dos servidores com o processo de ensino-aprendizagem [ACBR] (RELATÓRIO INDIVIDUAL SINTÉTICO, 2016, p.5); [...] nestes moldes, o governo passa a responsabilidade da aprendizagem dos alunos para a escola e para os professores e abre espaço para a privatização da educação [ACBR] (RELATÓRIO INDIVIDUAL SINTÉTICO, 2016, p.6).

O acompanhamento das discussões no grupo, permitiu observar que os profissionais que atuam em escolas estaduais onde existe a bonificação por resultados, tendem a se conformar com a situação e organizar o trabalho em função da bonificação; já os profissionais que atuam no sistema municipal, onde não existe a bonificação, tendem a questionar as avaliações externas como única forma de aferir a qualidade da educação.



A busca de resultados a qualquer custo pode estimular gestores e professores, a investirem seu trabalho apenas nos alunos com prognósticos de melhores resultados; consequentemente, os alunos com menos oportunidades de acesso terão menos condições de obter um ensino de qualidade, favorecendo e mantendo a desigualdade social e econômica da sociedade.

Escuta aos professores: um caminho para a compreensão dos efeitos da bonificação

No desenvolvimento deste estudo foi adotada a abordagem qualitativa e como procedimento de coleta de dados, a revisão de literatura e trabalho de campo, efetivado por meio de observação participante em um grupo de professores envolvidos na pesquisa mencionada da qual também participo. Assumir como objeto de estudo um tema que emergiu das discussões do grupo não apenas facilitou a coleta de dados como também permitiu compartilhar as reflexões no calor de suas realizações.

O grupo de pesquisadores que, nesta pesquisa, assume o lugar de pesquisados, envolve dezoito gestores e professores das redes estadual e municipal de São Paulo, quatro alunos do programa de mestrado em educação e três professores do programa de mestrado em educação da universidade envolvida na parceria.

Os dados coletados por meio da revisão de literatura e da observação participante foram completados por outros produzidos pela aplicação da técnica do grupo focal junto a cinco professores que atuam na rede estadual de ensino, escolhidos no universo de professores pesquisadores que, nesta pesquisa, assumem o lugar de pesquisados. Embora a pesquisa envolva

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



também professores e gestores da rede municipal, a escolha dos professores da rede estadual se justifica pelo fato do estado de São Paulo ter adotado a política de bonificação por resultados, como incentivo à melhoria da qualidade da educação.

O grupo focal foi realizado em uma das escolas participantes do projeto, e o critério de inclusão dos sujeitos na pesquisa, além do consentimento pessoal, foi estar envolvido na pesquisa com a qual esta se articula. O desenvolvimento do grupo focal foi gravado em áudio e vídeo, e dos dados coletados por meio dessa técnica foram extraídas as categorias de análise, das quais neste trabalho apresentamos as percepções dos professores entre a bonificação por resultados e duas delas: práticas pedagógicas e qualidade de ensino.

Bonificação por resultados como indutora de qualidade: com a palavra os professores

A revisão de literatura e observação durante encontros do grupo de pesquisa, permitiram identificar algumas questões relacionadas à repercussão da política de bonificação na organização do trabalho escolar. Com objetivo de aprofundar algumas dessas categorias, foi realizado o grupo focal com cinco professores, que atuam no sistema estadual de ensino orientado pelo seguinte roteiro: a) práticas pedagógicas; b) redução do currículo; c) qualidade da educação; d) competição entre os professores; e e) exclusão escolar.

O roteiro foi elaborado considerando conceitos que apareceram com mais frequência nas reuniões do grupo de pesquisa, e também significativamente presentes na literatura. Assim foi possível refletir considerando os domínios da teoria e da prática.



a) Práticas pedagógicas

Os professores, ao serem indagados se a bonificação por resultados interfere na sua prática pedagógica, foram unânimes em dizer que o interesse pela bonificação interfere na sua conduta em sala de aula, fazendo com que o ensino seja organizado em função da obtenção de melhores resultados nas avaliações externas. Na fala, a seguinte professora afirma considerar-se responsável pela bonificação, que se sente pressionada desde o começo do ano porque se a escola não ganhar o bônus sua prática será modificada:

“Sou professor do nono ano e me sinto responsável pela bonificação, minha pratica gira em torno do bônus, né, desde o começo do ano me sinto pressionada, não pelos colegas, más se não ganharmos o bônus e minha responsabilidade e do professor de matemática do nono ano, minha prática é modificada eu me preocupo o tempo todo com o Saesp, procuro o tempo todo treiná-los e isso prejudica um pouco o conteúdo do nono ano, foco muito na prova.” (Profa. Francisca)

A docente frisa que a pressão não vem dos colegas, apresenta como uma necessidade interna que a faz se preocupar o tempo todo com a avaliação o que a leva a treinar os alunos. É possível perceber que até mesmo professores que não trabalham com os alunos matriculados nos anos avaliados focam sua prática na busca desses resultados, com a justificativa de que estão ajudando os trabalhos dos colegas professores, conforme relato a seguir:

“Eu já sou professora de educação física minha praia é mais a prática, só que depois disso eu já me sinto responsável em fazer minha parte, antes era só prática e mais nada, hoje eu já foco mais na teoria como entendimento de texto para eles, então eu olho temas da minha matéria mais como entendimento de texto, eu olho

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



as perguntas da minha matéria mais para eles entenderem, para ajudar as colegas, porque antes não tinha isso.” (Profa. Marilda)

Dois aspectos merecem destaque nesta fala: a professora trabalha temas de sua disciplina considerando aspectos conceituais, e buscando que os alunos os compreendam, e o fato da professora afirmar trabalhar dessa forma “para ajudar as colegas”. Trabalhar aspectos conceituais sempre foi parte da disciplina Educação Física e a professora também será beneficiada pelo bom desempenho dos alunos. Aqui, parece haver algo mais profundo para ser investigado que é verificar porque a professora não admite que buscar a melhora dos resultados é buscar benefício também para si.

As falas acima confirmam o que dizem os estudos de Bauer, Alavarse & Oliveira (2015) que sinalizam sobre o fato de os professores interessados na bonificação realizarem um afinilamento do currículo escolar, preocupando-se em ensinar o conteúdo que será exigido no teste, e não se preocupando com a formação integral do aluno, como vemos a seguir:

As avaliações podem gerar o fenômeno do afinilamento curricular, levando os professores a ensinar somente os conteúdos cobrados nas provas, sem se preocupar em desenvolver outros conteúdos e habilidades importantes à formação dos alunos. (BAUER; ALAVARSE; OLIVEIRA, 2015, p. 1375)

Embora perceba-se como mais forte entre os professores, a tendência no sentido do afinilamento curricular, ou seja, foco do trabalho nas disciplinas objeto das avaliações externas, verifica-se também que há professores ainda não totalmente enquadrados nesta perspectiva, como revela a fala seguinte:

“Faz algum tempo que não trabalho com nono ano, durante anos tenho trabalhado com o oitavo. De qualquer



forma, tenho que prepará-los para o nono também. Me preocupo com a qualificação, mas não tenho essa pressão como no caso da colega. Eu sigo o que tem que ser trabalhado: a parte pedagógica, que envolve o livro e os cadernos dos alunos, conforme a proposta da secretaria de educação. Temos a apostila, o livro didático e busco outras fontes também para poder me adequar. Por exemplo, se eu não consigo trabalhar o caderno do aluno por completo como está lá, busco outras fontes. Me preocupo com a qualificação, mas não dessa maneira imposta.” (Carolina)

Encontramos discurso de professores que trabalham em áreas do conhecimento que não são cobrados no SARESP, mas que estão condicionados ao trabalho focado no conteúdo da avaliação externa, e na fala se contradizem dizendo que acreditam que o conhecimento é amplo e que se interessam pelo aprendizado do aluno, mas afirmam focar seu trabalho no conteúdo que é pré-determinado pela secretaria da educação. Como comprovamos no discurso abaixo:

“Eu sou da área de artes. Me preocupo em trabalhar o conteúdo que vem no caderno do aluno, o programa da secretaria da educação. Já entendo que arte não é como já foi passado, é conhecimento. Então procuro trabalhar dentro do programa, visando o aprendizado do aluno. Com certeza isso resulta em ajudar o trabalho do professor. Mas o meu maior interesse é visar o aprendizado do aluno e desmitificar essa visão de que arte é apenas desenho. Arte é tudo.” (Amanda)

Embora afirme seguir o caderno que vem da secretaria, a professora também não parece ter aderido à ideia de substituir o conteúdo de sua disciplina por conteúdo das disciplinas avaliadas. Acredita que sua disciplina pode contribuir para o alcance dos resultados, mas pelo conhecimento construído pelos alunos na própria disciplina e não adaptando o conteúdo como

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



estratégia para ampliação de espaço das disciplinas avaliadas. Com essa atitude a professora evita algumas consequências do que vem sendo denominado de afunilamento curricular, apontada no trecho seguinte:

Uma consequência seria, por exemplo, que conteúdos e disciplinas não avaliados receberiam menor atenção nas escolas, inclusive com a diminuição do tempo dedicado a sua aprendizagem, fenômeno conhecido como afunilamento curricular, em que há um direcionamento das práticas de sala de aula para preparar os alunos para obter bons resultados. (Cf BROOKE, 2013; CASASSUS, 2013; MADAUS; RUSSEL; HIGGINS, 2009) (BAUER; ALAVARSE; OLIVEIRA, 2015, p. 1375)

De modo geral, as falas revelam posicionamento diferente entre os professores: alguns que adaptam os conteúdos de sua disciplina às necessidades das avaliações, e outros que embora sigam o material da secretaria não fazem essa adaptação. A fala seguinte permite inferir que essa situação é uma especificidade da escola. Pelo que se pode entender na escola pesquisada, não há pressão da direção por essa adaptação, como, segundo a fala, existe em outras escolas da rede.

“Na nossa escola, temos muita liberdade, isso é muito bom, aqui ninguém fica nos pressionando para usar o material ou fazer o treinamento. E essa é uma postura que me sinto responsável. Nós trabalhamos em outras escolas, entre os professores do estado isso é muito comum. E em outras escolas, vemos uma pressão muito grande em cima dos professores para usar o caderninho do aluno. Por que? Porque o caderninho do aluno trabalha as habilidades que são cobradas no SARESP. Além disso, existe uma pressão muito grande em cima de todas as disciplinas para que o uso seja feito. As vezes o professor não quer utilizar, não acha que é adequado para aquela sala e acaba acontecendo essa fissão, tudo por conta do bônus, por conta do dinheiro. Na verdade,



ninguém está preocupado com a aprendizagem do aluno, só com o dinheiro.” (Alexandra).

A fala permite inferir, ainda, que a maneira como se realiza a busca de resultado, depende em grande medida da gestão da escola. Em algumas escolas a pressão é explícita e a busca de estratégia para o alcance dos resultados definidos como meta, tende a ser assumida pelos professores. Embora o grupo focal tenha envolvido professores de apenas uma escola, esses professores trabalham ou trabalharam em outras unidades, e suas falas revelam que essa pressão acontece de forma diferente em cada contexto.

b) Educação de qualidade

Ao serem perguntados sobre a relação entre bonificação por resultados e qualidade da educação, os professores indicam que essa política incentiva a busca de melhores resultados, porém deixa dúvidas com relação a tomá-la como indutora de melhoria na qualidade. Trata-se, segundo eles, de uma política que incentiva a melhoria, mas prefeririam salários melhores o que permite entender que não há crença efetiva na política. Contudo, há dois aspectos importantes a ela relacionados: o reconhecimento do trabalho e a remuneração pelo empenho.

“Essa relação ajuda, pois, há dedicação maior por conta do bônus. Eu gostaria de ganhar melhor, de não precisar ter o bônus, mas já que temos essa opção, eu trabalho mais e me preocupo com a aprendizagem dos alunos por conta da prova do SARESP. Não é questão só do dinheiro, ser reconhecido pelo trabalho é muito bom, eu gosto de desafios. Subir o índice da escola me faz trabalhar melhor. Sem isso, nos finais de semana eu não estudaria, pesquisaria e traria informações extras para a sala de aula. Eu seria sim dedicada, mas não da forma como sou.” (Francisca)

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



São dois aspectos importantes no trabalho: o reconhecimento e a remuneração, e o sujeito considera que esses dois aspectos são contemplados na política de bonificação. A fala parece coerente com o que dizem os defensores da política de bonificação por resultados. Na fala acima vemos a confirmação dos argumentos daqueles que defendem a política de bonificação, já na fala seguinte encontram respaldo os argumentos contrários a essa política. Nela parecem contidos vários elementos da crítica a essa política: competição entre professores, ranqueamento, pressão do sistema e, principalmente “é uma escola mais organizada em torno do bônus”.

“O aumento do IDESP da escola é muito bom, o nosso estava muito baixo, a supervisora estava sempre fiscalizando. Como as outras escolas podem ter 2,60 e as outras 1,20? Eles acham um absurdo, deixa a impressão de que os alunos não sabem nada e de que os professores não são bons. Eu tenho dois cargos. Na outra escola, o maior IDESP da região foi alcançado. Isso não significa que os alunos aprendem mais e sim que é uma escola mais organizada em torno do bônus. Lá, caso os professores não utilizem o caderno, eles sofrem muito. É feito no conselho participativo um interrogatório, são questionados sobre o uso dos caderninhos, pois é através deles que as habilidades do SARESP são trabalhadas. Todos os cadernos de todas disciplinas, inclusive educação física, são cobrados. A escola é organizada para obtenção do bônus todos os anos. Lá temos o maior IDESP, mas nos sentimos pressionados o tempo todo. Minha preocupação é maior lá do que aqui.”(Francisca)

A sua fala, afirmam os estudos de Bonamino e Sousa (2012), que evidencia movimento das escolas com vistas a preparar os alunos para responder perguntas dos testes, afim que adquirir uma boa classificação, no ranking de desempenho das avaliações externas.



[...] Como a avaliação é geralmente aplicada antes do término do ano letivo, as escolas antecipam os conteúdos para que os alunos consigam responder aos testes, a fim de garantir uma boa média de desempenho para a escola. Ainda na perspectiva do que a literatura afirma ter incorporado a prática de preparar os alunos para se habituarem aos textos, aos comandos e a extensão dos testes de leitura da Prova Brasil. (BONAMINIO, SOUSA, 2012, p. 384)

O relato da professora considera a política de bonificação por resultado, algo que motiva o professor, porém, segundo ela, essa motivação não tem relação com a qualidade da educação: “eu não diria que melhora a qualidade, mas motiva o professor. Na outra escola que trabalho, com o melhor IDESP da região, o índice de abstinência dos professores é menor.” (Carolina)

A professora Amanda considera que a motivação do professor em sala de aula, tem que estar centrada no aprendizado do aluno, e não na aquisição do bônus:

“Para melhor educação, o trabalho deve ser feito visualizando o aprendizado, não pura e simplesmente o bônus, que é o caso. Não está sendo priorizado o aprendizado do aluno.” (Amanda)

Essa fala vai de encontro com a fala da professora Francisca, trabalha na escola, que possui o melhor índice da avaliação externa, porém ela considera que não possui a melhor qualidade da educação. A fala, a seguir, apresenta que a divulgação dos resultados das avaliações externas, faz com que os pais busquem as escolas com o maior índice, acreditando que estas escolas irão oferecer uma melhor qualidade da educação.

“Melhora o IDESP e os pais gostam, lá existem filas para a matrícula, inclusive. Eu vou para lá de ônibus e encontro alunos que moram próximos à mim que tam-

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



bém percorrem uma grande distância por ser a melhor escola da região. Nessa escola há dias em que faltam nove professores. Eu e as inspetoras ficamos sobrecarregadas.” (Francisca)

A questão é saber em que medida as informações fornecidas nestas divulgações correspondem à realidade dos fatos ou se trata de resultados enganosos. De todo modo, a fala condiz com os estudos, segundo os quais divulgações de resultados, produz informações que possibilitarão a comunidade, optar pela instituição de ensino que considera melhor para seus filhos.

Produzem para comunidades informações sobre a qualidade do ensino nas escolas, em relação aos componentes curriculares avaliados, auxiliando os pais a tomar decisões bem fundamentadas sobre onde desejam que seus filhos estudem (Cf. EVERS; WALTBERG, 2002) (BAUER, ALAVARSE, OLIVEIRA, 2015, p. 1377)

A escolha da escola com base nas informações divulgadas pela escola pode produzir enganos. Uma escola com bons resultados pode ser uma escola que se organiza em torno do bônus e não da aprendizagem. Organizar-se em torno do bônus pode significar ser eficiente na redução do currículo, na tomada arbitrária de decisões e na reprodução da desigualdade. É preciso verificar quais as condições efetivas que essas informações oferecem para a formulação de uma crítica à escola, conforme o trecho seguinte:

[...] ou seja, as experiências escolares progressas da população são diferenciadas, de modo que aquelas que tiveram menos ou nenhuma experiência anterior com a escola (em geral a parcela mais pobre e discriminada da sociedade) têm menos condições de formular uma crítica que induza a escola a melhorar. (BAUER, ALAVARSE, OLIVEIRA, 2015, p. 1379)



A qualidade da educação é algo difícil de ser mensurada, e com certeza as avaliações em larga escala não dão conta dessa mensuração. É importante considerar o contexto em que a escola está inserida, e as práticas institucionais que organizam seu cotidiano. Dessa forma, essas avaliações devem se constituir em instrumento, que dá conta de um dos níveis de avaliação, contudo precisa articular-se com outros níveis que se utilizam de outros instrumentos de medida, conforme podemos entender da manifestação seguinte:

Os três níveis de avaliação (sistema, escola e sala de aula) devem estar trabalhando articuladamente e segundo suas áreas de abrangência. Não se deve pedir a avaliação de sistema que faça o papel dos outros níveis de avaliação. Explicar o desempenho de uma escola implica ter alguma familiaridade e proximidade com o seu dia a dia, o que não é possível para os sistemas de avaliação em larga escala realizados pela Federação ou pelos estados, distantes da escola. A própria elaboração desses sistemas pode beneficiar-se da proximidade com a rede avaliada, envolvendo-a no planejamento da avaliação. (FREITAS, 2007, p. 979)

O trecho evidencia a complexidade da avaliação escolar. Deixa claro que não se pode medir o desempenho de uma escola, sem ter certa familiaridade e proximidade com ela. Nesse sentido é possível entender que a escola precisa estar envolvida no seu processo de avaliação.

Considerações finais

A questão norteadora dessa pesquisa, foi saber se professores que atuam no sistema estadual paulista, consideram a política de bonificação por resultados um indutor de melhoria

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



da qualidade na educação. Neste sentido, teve como horizonte, identificar repercussões da política de bonificação na organização do trabalho pedagógico.

Os dados colhidos por meio do grupo focal, corroboram com aqueles produzidos por meio da observação da revisão de literatura: a bonificação por resultados repercute na organização do trabalho, e induz a atitudes que contrariam princípios da educação democrática de qualidade, tais como redução curricular, manipulação de resultados, organização do trabalho em função das provas, competição entre escolas e professores, entre outros.

Diante do exposto, a bonificação por resultados como desdobramento das avaliações externas é vista com grande potencial, de induzir as medidas que impactam diretamente no processo ensino-aprendizagem, uma vez que alteram a conduta e o foco de trabalho do professor, fazendo com que sua atenção seja voltada no resultado, e não ao aprendizado efetivo do aluno, ficando, dessa forma, comprometida a qualidade da educação.

Referências

ATA DE REUNIÃO DO GRUPO DE PESQUISA. São Paulo: FAPESP/UNICID, 2016.

BAUER, Adriana; ALAVARSE, Ocimar Munhoz; OLIVEIRA, Romualdo Portela de. Avaliação em larga escala: uma sistematização do debate. **Educ. Pesqui**, São Paulo, v. 41, n. especial, p. 1367-1382, dez. 2015. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v41nspe/1517-9702-ep-41-spe-1367.pdf>>. Acesso em: 20 maio 2017.

BONAMINO, Alícia Catalano; SOUSA, Sandra Maria Zákia Lian. **Três gerações de avaliação da educação básica no**



Brasil: interface com o currículo da/na escola. Educação e Pesquisa, São Paulo, v.38, n.2, p.373-388, abr./jun.2012.

FREITAS, Luiz Carlos de. **Eliminação adiada:** O acaso das classes populares no interior da escola e a ocultação da (M)A Qualidade do Ensino. Educ.Soc., Campinas, vol.28, n. 100 - Especial, p. 965-987, out.2007

MACHADO, Cristiana; ALAVARSE Ocimar Munhoz. Qualidade das escolas: tensões e potencialidades das avaliações externas. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 39, n. 2, p. 413-436, abr./jun. 2014. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/41601/28861>>. Acesso em: 20 maio 2017.

OLIVEIRA, Romualdo Portela de; ARAÚJO, Gilda Cardo de. Qualidade do ensino: uma nova dimensão da luta pelo direito à educação. **Revista Brasileira de Educação**, a. 2, n. 28, jan./abr. 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n28/a02n28>>. Acesso em: 20 maio 2017.

RELATÓRIO INDIVIDUAL SINTÉTICO. Autoavaliação institucional: a percepção dos alunos do ensino fundamental sobre educação de qualidade. São Paulo: FAPESP/UNICID, 2016.

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



AVALIAÇÃO E PREMIAÇÃO ESCOLAR: O QUE SE ESCONDE NO JARDIM DAS ÁRVORES DE DESEMPENHO?

Karlane Holanda Araújo

Doutoranda e Mestra em Educação Brasileira, pelo Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal do Ceará – UFC. Linha de Avaliação Educacional. Professora do Instituto Federal de Educação do Ceará (IFCE) – Campus Ubajara. E-mail: Karlaneufc@gmail.com

Antônia Edivaneide de Sousa Gonzaga

Doutoranda e Mestra em Educação Brasileira, pelo Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal do Ceará – UFC. Linha de Avaliação Educacional. Professora do Instituto Federal de Educação da Paraíba (IFPB) – Campus Cajazeiras. E-mail: edivaneidesousa2012@gmail.com

Raimundo Hélio Leite

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

Agência Financiadora: Fundação Cearense de Apoio ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico (Funcap).

RESUMO

O presente artigo tem como escopo discutir acerca dos reveses da política *accountability*, representada pelo Prêmio Escola Nota Dez, no estado do Ceará, especialmente quanto ao uso de dispositivos ditos pedagógicos de atribuição de mérito escolar. Este trabalho desenvolveu-se a partir de estudos bibliográficos, tendo como fonte principal a dissertação de mestrado da autora principal, intitulada *Os efeitos do Prêmio Escola Nota Dez nos processos pedagógicos das escolas premiadas de Sobral e das apoiadas de Caucaia, no ano de 2009*, publicada em 2016, cujo alguns relatos dos alunos entrevistados do 2º ano do ensino fundamental da pesquisa foram analisados. Ao final deste estudo, constatamos que as estratégias pedagógicas às avessas (ficha para trocar por brinde e a árvore de desempenho escolar), utilizadas pelas escolas premiadas de Sobral, camuflam a competitividade, a seleção e a classificação entre os “aptos” e os “não aptos”, como também escondem a meritocracia no condicionamento das crianças a buscarem atingir melhores rendimentos em troca de recompensas por brindes e/ou prêmios. Logo, no jardim das árvores de desempenho oculta-se a discriminação e o preconceito com que sofrem aqueles que se desviam do *standard*, do padrão de “normalidade”, do alcance da excelência escolar.

Palavras-chave: Avaliação Educacional. Prêmio Escola Nota Dez. Árvore de Desempenho Escolar.



ABSTRACT

The present article has as scope to discuss about the setbacks of the policy of accountability, represented by the School Note Ten Award, in the state of Ceará, especially regarding the use of so-called pedagogical devices of attribution of school merit. This work was developed from bibliographical studies, having as main source the main author's master's dissertation, entitled The effects of the Note Ten School Award in the pedagogical processes of the award-winning schools of Sobral and those of Caucaia in 2009, Published in 2016, which some reports of the students interviewed in the second year of elementary school were analyzed. At the end of this study, we verified that the pedagogical strategies in reverse (to exchange for toast and the tree of school performance), used by the award-winning schools of Sobral, camouflage the competitiveness, selection and classification between "fit" and "Fit", as well as hiding meritocracy in the conditioning of children seeking to achieve better incomes in return for rewards for gifts and / or prizes. Thus, in the garden of performance trees, the discrimination and prejudice against those who deviate from the standard, the standard of "normality" and the achievement of school excellence are hidden.

Key-words: Educational Evaluation. Note Ten School Award. School Performance Three.

Introdução

A política educacional contemporânea tem como discurso hegemônico o da "qualidade", por conta disso o centro das atenções de alguns estados brasileiros tem sido privilegiar: aplicação de testes de desempenho cognitivo, *publicização* dos resultados das avaliações em larga escala, responsabilização dos agentes públicos pelos resultados atingidos e a premiação escolar, estratégias da política *accountability*¹ para atingir a eficácia da educação.

¹ A política *accountability*, assentada nos conceitos econômicos de mercado, é caracterizada tanto pela divulgação e pela disseminação dos dados de desempenhos escolares, denominada de responsabilização simbólica, *low-stakes*, quanto pela utilização de mecanismos de incentivos financeiros e competitivos para mo-

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



Um dos estados precursores na implantação do modelo *accountability* é o estado do Ceará que vem, desde o início dos anos 1990, consolidando a cultura de avaliação e gestão por resultados, a fim de obter um maior monitoramento e controle das políticas educacionais locais. Nesse cenário da educação cearense destaca-se como exemplo do modelo *accountability*, o programa Prêmio Escola Nota Dez², que faz uso dos resultados do Spaece³ para verificar a eficácia do desempenho escolar, classificar/publicizar os *rankings* escolares e premiar as instituições de ensino. Tal programa tem como propósito incentivar professores, funcionários e gestores escolares a melhorarem os resultados das proficiências em Língua Portuguesa e Matemática dos alunos do ensino fundamental.

Exatamente por conta de que os resultados do Spaece podem se reverter no recebimento do Prêmio Escola Nota Dez, ou seja, em recompensas financeiras para os sujeitos educacionais e alocação de recursos para empregar em infraestrutura escolar, material didático, formação docente, etc. é que esse discurso auspicioso da premiação escolar acaba influenciando na reorientação das práticas pedagógicas das escolas de ensino fundamental, interferindo na preleção de conteúdos curriculares voltados para as matrizes das avaliações externas e também

bilizar os profissionais da educação na busca pela melhoria da qualidade, chamada de responsabilização forte, *high-stakes* (ARAÚJO, 2016).

² O Prêmio Escola Nota Dez é disciplinado pela Lei Estadual nº 15.923/2015 de 15 de dezembro de 2015, regulamentada pelo Decreto 32.079 de 9 de novembro de 2016 e funciona como “política indutora para as escolas melhorarem seus resultados; Como política apoiadora às escolas com menores resultados[...]” (SEDUC, 2017).

³ O Governo do Estado do Ceará, por meio da Secretaria da Educação (Seduc), vem implementando, desde 1992, o Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará (Spaece). Na vertente Avaliação de Desempenho Acadêmico, o Spaece caracteriza-se como avaliação externa em larga escala que avalia as competências e habilidades dos alunos do Ensino Fundamental e do Ensino Médio em Língua Portuguesa e em Matemática (CEARÁ, 2013).



pressionando o corpo docente e discente a alcançarem metas (ARAÚJO, 2016).

Dentre as repercussões do Prêmio Escola Nota Dez, chamou nossa atenção durante a pesquisa de mestrado⁴ o fato de que as escolas nota dez expõem os nomes das crianças em listas, quadros e árvores de mérito de desempenho discente em sala de aula, como também atribuem recompensas materiais para as crianças que apresentam excelentes desempenhos num determinado teste e atividade escolar, com a prerrogativa de motivarem os educandos a melhorarem suas *performances* quanto às habilidades de leitura e escrita no Spaece.

Se por um lado, essas táticas pedagógicas podem ser vistas como uma maneira propositiva de elogiar, recompensar e valorizar os resultados satisfatórios alcançados pelas crianças. Por outro lado, corre-se o risco de estigmatizar as crianças por não se saírem bem, de culpabilizá-las pelo fracasso sem levar em conta outras variáveis do contexto, de seccionar as crianças dentro da sala de aula e da escola.

Nessa direção, a matéria crucial é que as escolas a fim de atingirem o *status* de Escola Nota Dez tendem a apostar no jogo do vale tudo, arriscam em estratégias pedagógicas às avessas, que acabam por condicionar as crianças a responderem a demanda da “eficácia” escolar. Essa tendência demonstra que as escolas estão se rendendo, cada vez mais, aos princípios da meritocracia, do tecnicismo e da produtividade, desvirtuando, geralmente, o verdadeiro sentido da educação para a ideia de instruir e ensinar os alunos para os testes padronizados.

⁴ Esta pesquisa foi desenvolvida em duas Escolas Nota Dez do município de Sobral e em duas escolas apoiadas do município de Caucaia, no período de 2014 e 2015. A dissertação intitulada de *Os efeitos do Prêmio Escola Nota Dez nos processos pedagógicos das escolas premiadas de Sobral e das escolas apoiadas de Caucaia* foi defendida no curso de mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira da Universidade Federal do Ceará (UFC), no ano de 2016. Disponível em: http://www.repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/15716/1/2016_dis_kharaujo.pdf

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



Ao reconhecer essa realidade educacional, surgiu o interesse em produzir o artigo *Avaliação e premiação escolar: o que se esconde no jardim das árvores de desempenho?*, com o objetivo de discutir acerca dos reveses da política *accountability*, representada pelo Prêmio Escola Nota Dez, no estado do Ceará, especialmente quanto ao uso de dispositivos ditos pedagógicos de atribuição de mérito escolar. A relevância desse estudo justifica-se, primeiramente, por evidenciar que as finalidades e os rituais de avaliação atuais estão marcados por uma herança da geração da medida (pré-tyleriana) e da valorização tecnicista dos objetivos educacionais (tyleriana), e posteriormente, mas não menos importante, por trazer à tona a reflexão sobre essas práticas pedagógicas corriqueiras, que são vistas, por muitos professores, como inofensivas para o desenvolvimento da criança.

Este trabalho desenvolveu-se a partir de estudos bibliográficos, tendo como fonte principal a dissertação de mestrado da autora principal, intitulada *Os efeitos do Prêmio Escola Nota Dez nos processos pedagógicos das escolas premiadas de Sobral e das apoiadas de Caucaia, no ano de 2009*, publicada em 2016, cujo alguns relatos dos alunos entrevistados do 2º ano do ensino fundamental da pesquisa foram analisados. Também, realizou-se a observação e a descrição crítica dos registros (ficha para trocar por brinde e a árvore de desempenho escolar), que foram fotografados nas salas das turmas pesquisadas.

O passado presente dos rituais e das finalidades do ato de avaliar

O ato de avaliar vem sendo conceituado por estudiosos do assunto, que designam objetivos, funções e características



diferentes acerca da avaliação. Conhecer algumas dessas concepções nos ajudará a compreender melhor as mudanças históricas, bem como as principais tendências e inclinações atuais dessa prática.

Os primeiros exames escolares orais e formais foram introduzidos no século XVI, precisamente no ano de 1599, pela Companhia de Jesus. O *Ratio Studiorum*, conhecido como plano geral de ensino dos Jesuítas caracterizava-se como um manual prático composto por 467 regras. Nesse documento constavam as normas quanto à prova escrita, forma de correção, sabatina, competição, emissão de prêmios e/ou castigos (LUCKESI, 2011).

A normatização da prova escrita contida no *Ratio Studiorum* era rígida, visto que:

previa vários dias para a realização dos exames, estabelecia horário de início e término, exigia silêncio no decorrer da prova, não permitia empréstimo de material didático e licença para ausentar-se da sala, obrigava a frequência e a assinatura na lista de presença, não admitia composições semelhantes nas respostas e definia as penalidades contra fraudes para o educando que transgredisse as normas. (FRANCA, 1952, apud ARAÚJO, 2016, p.26).

As provas escritas eram sigilosas e corrigidas por três julgadores, que seguiam uma forma de julgar. Quanto ao julgamento:

[...] para a escolha do vencedor deverá ser nomeado o que escreveu com melhor estilo, e se obtiver empate em qualidade e estilo escolhe o que escreveu mais; se ainda assim houver empate será escolhido o que apresentar melhor ortografia, caligrafia, se em tudo forem iguais, os prêmios poderão ser divididos, multiplicados ou tirados em sorte. (FRANCA, 1952, p. 115).

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



Existiam atos solenes para a divulgação dos resultados das provas escritas, os nomes dos vencedores eram lidos publicamente na assembleia para os convidados, os quais eram chamados individualmente para receber com toda honra a premiação (FRANCA, 1952).

No plano geral de ensino da companhia de Jesus também designava as regras para a premiação das classes e alunos, a distribuição obedecia a uma quantidade específica, por classe de retórica, poesia, prova latina, prosa grega, gramática e humanidades, além disso, ainda existiam as condecorações aos discentes que se sobressaíam na doutrina cristã (ARAÚJO, 2016).

O estudante que não comparecia às lições, repetições, disputa e/ou deixasse de cumprir algum dos deveres relativos ao estudo ou às normas disciplinares era levado ao conhecimento do superior e aplicava-se o castigo. Essa penalidade tinha em vista causar ao aprendiz uma pequena dor física, que, na primeira idade, era um meio eficiente de disciplinar. Porém, os castigos físicos ficavam sempre como último recurso, uma vez que a regra era recorrer aos sentimentos mais nobres da honra e da dignidade. Para os Jesuítas, a emulação constituía em seu sistema numa das forças psicológicas mais eficientes, pois o espírito de competição era um excelente estimulador para os jovens (FRANCA, 1952).

Percebe-se que na pedagogia dos Jesuítas o propósito da avaliação era a disciplina, o controle e a classificação, dispensava-se uma atenção especial ao ritual das provas e exames, fazendo uso da competição para atribuir prêmios e/ou castigos.

No início do século XVII, John Amos Comenius (1592-1670), bispo protestante, representante da reforma religiosa, apresentou uma concepção pedagógica não muito diferente



daquela proposta pelos Jesuítas. Sua obra *Didática Magna*, publicada em 1632, tem como premissa a ideia de que o professor deve lançar mão de todos os recursos disponíveis, inclusive o do medo, para que a aprendizagem seja eficiente. Ele postulava a ameaça: “Cuidado, vocês não estão estudando; então verão o que vai acontecer com vocês no dia das provas!” (LUCKESI, 2011, p. 249)

Na *Didática Magna*, Comenius estabelece a normatização de provas e exames, bem como designa que: o professor deveria interrogar um ou outro para certificar-se de que o aprendiz estava atento, caso percebesse alguém distraído, este, deveria ser repreendido e punido imediatamente, para que todos se esforçassem em prestar mais atenção; o professor pessoalmente, como inspetor supremo, deveria pedir as lições aprendidas de cor a um aluno, a um segundo, a um terceiro e a todos, enquanto todos os outros ouvem. Assim, todos deverão ir preparados para a escola, pelo temor de ser interrogados; o professor também poderá, de quando em quando, olhar pessoalmente os cadernos deste ou daquele, sem ordem específica, e punir aquele que tiver sido negligente ou desatencioso. Nesse sentido, foi Comenius quem instaurou o medo como instrumento para estimular o aluno a temer e estudar mais para as provas (COMENIUS, 2002 apud SAKAMOTO, 2008).

Além disso, a pedagogia de Comenius admitia a necessidade de que cada estudante deveria se submeter, sucessivamente, aos exames “[...] de hora em hora, de dia em dia, de semana em semana, de quinzena em quinzena, ou seja, não haveria tempo para quase mais nada, além de responder as provas.” (LUCKESI, 2011, p. 250). Outro ponto marcante dessa pedagogia era atribuir a um funcionário, nomeado pelo poder público, elaborar e aplicar as provas nas escolas, a fim

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



de verificar a qualidade do desempenho dos educandos. Esse dispositivo objetivava monitorar se a escola estaria cumprindo seu papel adequadamente. (LUCKESI, 2011).

Na Idade Moderna, Jean Baptiste de La Salle (1651-1719), em seu Guia das Escolas Cristãs (1721), “[...] defendeu o exame como supervisão permanente e dimensão que permite o controle disciplinar do processo e a leitura de seus resultados.” (LIMA; MARINELLI, 2010, p. 90). La Salle institucionalizou a prática do exame escolar numa perspectiva de maior controle dos educandos e da educação. Tal modelo voltou-se, pela primeira vez, para o conhecimento, embora puramente quantitativo, para classificação e controle. No século XVIII, a prática dos exames atingiu seu apogeu com

[...] a instauração das primeiras escolas modernas, um modelo que englobava noções de organização do conhecimento, o emprego racional do tempo de estudo, a noção de programa, o cuidado com o material didático, a valorização do mestre como guia do processo de aprendizagem e a razão como principal forma pela qual o conhecimento seria alcançado. (ARAÚJO, 2016, p.28).

Entretanto, a atividade intensa conhecida como testagem desenvolveu-se somente nas primeiras três décadas do século XX. O movimento da psicometria⁵, de avaliação e de testagem, especialmente pelos testes de quociente de inteligência (QI), está voltado aos estudos das diferenças individuais, buscam explicar por que os comportamentos dos indivíduos são diferentes entre si. Caracterizam-se como procedimentos padronizados e “estáticos”, testes de rendimento elaborados, baseados nas medições psicofísicas – capacidades sensoriais, tempos de reação – para estabelecer discriminações individuais.

⁵ Psicometria: medição científica da inteligência humana (MACEDO; LIMA, 2013).



O objetivo desses testes é detectar diferenças individuais, dentro do modelo de características e atributos que assinalavam a psicologia da época, e identificar potenciais diferenças para determinar a posição relativa do sujeito dentro da norma grupal (ESCUADERO, 2003). Em outras palavras, os testes de QI buscam avaliar o desempenho individual de uma criança pela referência a uma norma ou grupo “médio” e, geralmente, pela atribuição de “pontos” de QI, resultantes do desempenho da criança em uma série de tarefas padronizadas (LUNT, 1994).

Essa fase ficou conhecida como *pré-tyleriana* e teve como principais expoentes Alfred Binet (1857-1911) e Joseph Mayer Rice (1857-1934), que sistematizaram os testes de inteligência e ortografia na escola. Também se destacou Edward Lee Thorndike (1874-1949), que desenvolveu os primeiros testes padronizados de rendimento escolar e os testes de aptidão intelectual nos exames de admissão às universidades (LIMA; MARINELLI, 2010).

Nessa direção, ganhou espaço e expansão a cultura dos testes e medidas na educação. Nas primeiras décadas do século passado, avaliar se confundia com medir. Por essa razão, “[...] naquele momento, esses termos (avaliar e medir) se tomavam um pelo outro. A avaliação era eminentemente técnica, consistindo basicamente em testes de verificação, mensuração e quantificação de resultados.” (DIAS SOBRINHO, 2003, p. 17).

La década entre 1920 y 1930 marca el punto más alto del testing, pues se idean multitud de tests estandarizados para medir toda clase de destrezas escolares con referentes objetivos externos e explícitos, basados en procedimientos de medida de la inteligencia, para utilizar con colectivos de estudiantes. (ESCUADERO, 2003, p. 14).

De acordo com Rodrigues e Parente (2010), a geração da medida ou período *pré-tyleriano* é uma fase da avaliação cuja

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



importância residia no seu caráter de objetividade. A avaliação, nessa fase, era eminentemente técnica, estabelecendo-se como componente central da psicomетria, consistindo em testes de verificação, mensuração e quantificação da inteligência dos educandos.

A avaliação educacional foi fortemente influenciada pela evolução dos sistemas de mensuração, chegando à era contemporânea da epistemologia como atividade científica especificamente em 1934, com os trabalhos de Ralph Winfred Tyler⁶ (1902-1994).

Conforme Vianna (2000), as bases teóricas de Tyler foram construídas a partir dos estudos sobre testes de inteligência de Alfred Binet, em que:

[...] os resultados dos chamados testes de inteligência eram utilizados na interpretação do desempenho dos estudantes nos testes de escolaridade, sobretudo quando se tratava de um baixo desempenho[...], houve mudanças nos testes de rendimento, que eram referenciados a critério e o desempenho do aluno era acompanhado a um valor absoluto, passando a testes do tipo referenciados a normas, em que o desempenho do estudante é relacionado ao comportamento do seu grupo. (VIANNA, 2000, p. 48).

O modelo de Tyler, em 1942, era consignado ao paradigma da racionalização científica, até então utilizado nos processos industriais, correlacionado diretamente com a preocupação com os resultados (produto) referentes ao cumprimento eficiente dos objetivos previamente planejados para o programa. Sendo assim, a avaliação se desenvolve de acordo com “[...] o paradigma de racionalização científica que caracteriza a

⁶ Teórico que instituiu o termo avaliação educacional e criou um modelo sistemático para controlar as atividades mais diretamente ligadas à educação (VIANNA, 2000).



pedagogia por objetivos, compromissada com a ideologia utilitarista tão peculiar à indústria e que tem suas raízes mais fortes no começo do século XX nos Estados Unidos.” (DIAS SOBRI-NHO, 2003, p. 19-20).

Começa a ocorrer uma preocupação com a *accountability*, com a prestação de contas, metodologia utilizada pelo poder público na rendição de contas à população, dos serviços que oferecem, assim como por agências financiadoras. As reformas na administração pública mobilizadas desde a metade do século XX, focalizaram a eficiência e a eficácia em favor das quais foi introduzida a descentralização dos serviços (ABRU-CIO, 1997). A atenção concentra-se na *accountability*, na eficiência e no controle da qualidade.

A tendência norte-americana, baseada no positivismo, foi absorvida pelos autores brasileiros, que, ao longo da década de 1970, dedicaram-se a fornecer informações e orientações para o desenvolvimento de testes e medidas educacionais ancoradas nos princípios de Tyler. Tal influência também esteve presente na elaboração de leis e decretos federais e estaduais sobre avaliação escolar de educação básica (CALDERÓN; POLTRONIERI, 2013).

Com a racionalização científica, a avaliação educacional avançou muito, ocorreu uma evolução epistemológica que foi incorporando, paulatinamente, novos conceitos, finalidades, métodos e também redimensionando aspectos relacionados à dimensão política e à prática da avaliação. Nas últimas décadas do século XX e no início do século XXI, a literatura, nesse campo, proliferou-se: “[...] se na fase pré-tyleriana a avaliação foi confundida com medida, na era tyleriana predominou, em sua essência, a valorização tecnicista dos objetivos educacionais que, inclusive, mantêm-se

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



na avaliação de programas até os dias atuais [...]. ” (DEPRESBITERIS, 1989, p. 5).

Ao inclinar-se frente às ideias, concepções e práticas de avaliações seculares, verifica-se que algumas tendências do passado ainda estão presentes nos rituais e nas finalidades do ato de avaliar, ou seja, há correlações entre os modelos de avaliação educacional pgressos com os adotados no contexto atual. Apesar das mudanças históricas no ato de avaliar, identificam-se nas principais tendências atuais dessa prática inclinações pretéritas, como:

As ritualísticas dos exames orais e escritos estão presentes nas escolas pós-modernas; os testes padronizados ainda são utilizados para aferir a qualidade do ensino-aprendizagem; as pressões psicológicas de indução e motivação permeiam as mentes dos atores educacionais na corrida competitiva por melhores resultados, premiações e condecorações; as solenidades de honra ao mérito permanecem nos calendários dos eventos escolares; a elaboração e aplicação das provas escolares por avaliadores externos tornaram-se pré-requisitos para monitorar o desempenho dos aprendizes e os indicadores educacionais.(ARAÚJO, 2016, p.30).

Em suma, observa-se que os preceitos do passado ainda se encontram presentes no campo da avaliação educacional.

Procedimentos metodológicos

Em primeiro lugar é oportuno avivar que as análises descritas neste artigo são provenientes da pesquisa de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Ceará (UFC), cujo objetivo principal foi investigar os efeitos do Prêmio Escola Nota Dez nos processos pedagógicos das escolas premiadas de Sobral e das apoiadas de Caucaia. No



entanto, neste escrito nos deteremos aos achados da pesquisa realizada nas escolas nota dez da cidade de Sobral⁷.

A pesquisa empírica ocorreu em duas escolas da rede municipal Sobralense, contempladas mais de uma vez com o Prêmio Escola 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. Tais escolas estão identificadas por EP1 e EP2, respectivamente.

Para a concretude deste trabalho realizaram-se análises das entrevistas semiabertas dos doze alunos das turmas de 2º ano do ensino fundamental das instituições pesquisadas. Neste estudo, os relatos dos sujeitos da pesquisa estão identificados por meio de acrônimos; “A”, para aluno, seguido do número que o representa e da sigla da escola.

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 (MANZINI, 1990/1991).

O estudo é de natureza qualitativa, tende a salientar os aspectos dinâmicos, holísticos e individuais da experiência humana, para apreender a totalidade no contexto daqueles que estão vivenciando o fenômeno (POLIT; BECK; HUNGLER, 2004, p. 201).

Vale considerar que, aqui faremos uma discussão das descobertas da pesquisa no que tange ao uso de estratégias pedagógicas às avessas para condicionar e motivar as crianças a responderem a demanda da “eficácia” escolar na avaliação do Spaece.

⁷ Sobral, município cearense de 180 mil habitantes, situado no semiárido do sertão centro-norte do Estado do Ceará.

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



Resultados e discussões

Os reverses da política accountability, representada pelo Prêmio Escola Nota Dez: é preciso ver para crer?

O Prêmio Escola Nota Dez, modelo de política *accountability*, acaba reorientando as práticas pedagógicas e de gestão escolar, direcionando o que, como e para que ensinar, ou seja, sobredeterminando o trabalho docente, com o intuito de atingir os índices desejáveis na avaliação do Spaece (ARAÚJO, 2016).

Nesse sentido, mais precisamente no tocante às práticas de sala de aula, identificamos algumas ações cotidianas desenvolvidas nas escolas nota dez de Sobral que merecem ser depuradas e analisadas com mais afinco, visto que, muitas destas, são defendidas e aplicadas à luz de um discurso promissor de melhoria dos resultados das proficiências em Língua Portuguesa e Matemática dos alunos do ensino fundamental.

Por exemplo, as fichinhas que são trocadas por brindes. A dinâmica funciona assim: os alunos que se destacam nas atividades de leitura e de escrita recebem fichinhas; ao somarem dez, as crianças poderão fazer a troca por uma boneca, um carinho, uma massinha de modelar, etc. As fichinhas são semelhantes ao modelo da imagem a seguir:



Imagem 1 – Fichinha que conta para ganhar brinde na EP2.



Fonte: ARAÚJO (2016, p.112).

Essa estratégia pedagógica, que é utilizada pela EP2, tende a pressionar as crianças a realizarem as atividades curriculares (tarefas escolares, tomadas de leitura oral, provas e simulados), bem como a adotarem atitudes disciplinares em troca do recebimento de brindes e prêmios. Nessa direção, Araújo (2016) assevera que as crianças são condicionadas a adotarem um determinado comportamento de aprendiz sob a lógica de uma educação produtivista e mercantil, em que o saber é trocado por uma mercadoria, conforme depõe o A4 da EP2:

[...] a gente tem que fazer uma prova, se a gente fechar ela todinha, aí a gente vai para a quadra brincar lá. A diretora marca a prova; o prêmio é para a gente ganhar uma boneca e um carrinho para os meninos. Quem acertar todas as questões, ganha. [...] dão uns docinhos assim, brinquedos como bonecas, tinta guache, massinha [...]; elas dão uma fichinha, quem completar as dez fichinhas vai ganhar o prêmio [...]. São fichinhas de brinde [...], se você é um aluno bom, você ganha o prêmio. Quando inteirar dez, aí você ganha. (ARAÚJO, 2016, p. 126, grifo nosso).

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
 NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
 RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



Diante desse fato, evidenciamos que esta tática pedagógica utilizada, comumente, na sala de aula do 2º ano do ensino fundamental parece não gerar prejuízo algum para os alunos. Professores até defendem tal prática com o argumento de que as fichinhas mobilizam os alunos a se esforçarem mais e obterem melhores rendimentos escolares. No entanto, por trás desse discurso inofensivo, corre-se o risco de automatizar e padronizar o comportamento do aprendiz, deixando-o preso a uma contingência de estímulo x reforço, restringindo seu potencial de desenvolvimento àquelas atividades dirigidas aos testes padronizados.

Além dessa prática, em cada turma de 2º ano da EP1, existe o desenho de uma árvore na parede das salas de aula, na qual os nomes dos discentes são fixados de acordo com seu desempenho estudantil, ficando em cima, na copa da árvore, os nomes dos educandos com excelente desempenho e, em baixo, na raiz ou no caule, a identificação dos estudantes que apresentem desempenho insuficiente quanto às habilidades de leitura e escrita, conforme se vê adiante.

Imagem 2 – Árvore de desempenho dos alunos da EP1



Fonte: ARAÚJO (2016, p.127).



Tal mecanismo suscita a comparação das crianças entre si, gerando, como alerta Freitas (2014), uma diferenciação entre os alunos em sala de aula e um clima competitivo na escola. Isso produz inúmeras dificuldades para o processo de ensino-aprendizagem, uma vez que o professor, não raro, acaba por fazer diferenciações em sala de aula, distinguindo os alunos aptos e competentes daqueles considerados inaptos e incapazes. Reconhece-se nessa prática escolar a coerção psicológica e social na qual sofrem as crianças, de atenderem a imposição de um ritmo único, de fora para dentro, privando-os de seus desejos, vontades e particularidades pessoais. Esta situação pode ser evidenciada no depoimento do A6 da EP1: “Na sala, tem uma arvorezinha que tem o nome dos alunos, uns embaixo, outros no meio, alguns no topinho e outros lá em cima. Aí quem está lá em cima tem que ficar para quando for no final do ano ganhar um brinde [...]”. (ARAÚJO, 2016, p.126, grifo nosso)

Diante desse depoimento percebemos que as crianças se apropriam do ideário da árvore de desempenho e são tencionadas a se manterem no topo em troca de uma recompensa.

Nessa perspectiva, compreendemos que tanto as fichinhas quanto as árvores de desempenho escolar são estratégias pedagógicas às avessas, pois camuflam a competitividade, a seleção e a classificação entre os “aptos” e os “não aptos”, como também escondem a meritocracia no condicionamento das crianças a buscarem atingir melhores rendimentos em troca de recompensas por brindes e/ou prêmios. Logo, no jardim das árvores de desempenho oculta-se a discriminação e o preconceito com que sofrem aqueles que se desviam do *standard*, do padrão de “normalidade”, do alcance da excelência escolar.

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



Considerações finais

Na seção *O passado presente dos rituais e das finalidades do ato de avaliar* enfatizamos que a avaliação educacional, ao longo dos tempos históricos, agregou propósitos e características ligadas ao controle, à classificação, à competição, à premiação e à punição. Desde as primeiras provas escritas no período jesuítico até os testes padronizados da sociedade contemporânea, encontramos a valorização da atribuição de prêmios para os alunos e para as escolas que conseguem se destacar nas habilidades de leitura e escrita. Também identificamos que é comum, na escola atual, submeter os educandos a vários testes durante o ano, o mês e até mesmo o dia letivo, revalidando práticas docentes defendidas por Comenius no Séc. XVII. Além disso, a ideia de avaliar como sinônimo de medir ainda não foi superada, visto que as redes estaduais e municipais de ensino tendem a fazerem uso dos resultados das avaliações externas para classificar e *ranquear* as escolas, dando mais ênfase aos aspectos quantitativos dos testes padronizados em decorrência das políticas de premiação em vigor.

Esse ranço da cultura da avaliação está muito presente no estado do Ceará, principalmente devido à ocorrência do Prêmio Escola Nota Dez que impulsiona as escolas de ensino fundamental a reorientarem suas ações docentes em prol de atingirem os melhores resultados no Spaece e, por conseguinte, conquistarem a referida premiação.

Os reverses da política *accountability*, representada pelo Prêmio Escola Nota Dez, podem ser constatados no cotidiano das escolas, como visto nas EP1 e EP2 em Sobral. A lógica da meritocracia está sutilmente disfarçada no jardim das árvores de desempenho, nos desenhos coloridos que ocultam a valori-



zação do mérito e da “eficácia” escolar. Nessa direção, esconde-se também a possibilidade de estigmatizar a criança por não acompanhar tal padrão, de segregá-la e excluí-la, ocasionando, em vários casos, a baixa autoestima, o desinteresse escolar e a evasão.

O que expomos aqui acerca das estratégias pedagógicas às avessas foi uma pequena fração das repercussões que esse modelo de política propicia para o contexto escolar do ensino fundamental.

Enfim, precisamos ver para acreditar que, em pleno Séc. XXI, artifícios didáticos tão tradicionais e discriminatórios ainda sejam utilizados, em sala de aula, com o jugo de ser promissor para a melhoria da aprendizagem e do desempenho escolar das crianças.

Referências

ABRUCIO, F. L. **O impacto no modelo gerencial na administração pública: um breve estudo sobre a experiência internacional recente.** Brasília, DF: Enap, 1997. (Série Cadernos Enap, 10).

ARAÚJO, K. H. **Os efeitos do Prêmio Escola Nota Dez nos processos pedagógicos das escolas premiadas de Sobral e das apoiadas de Caucaia no ano de 2009.** 2016. 185 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2016.

CALDEIRA, A. M. S. **Avaliação e processo de ensino-aprendizagem.** Presença Pedagógica, Belo Horizonte, v. 3, p. 53-61, 1997.

CALDERÓN, A. I.; POLTRONIERI, H. Avaliação da aprendizagem na educação básica: as pesquisas do estado da arte em

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



questão (1980-2007). **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 13, n. 40, p. 873-893, 2013.

CEARÁ. **Prêmio Escola Nota 10**. Fortaleza: Seduc, 2013b.

CEARÁ. Programa de Aprendizagem na Idade Certa. MAIS PAIC. **Manual de orientações para elaboração, execução e prestação de contas de aplicação dos recursos financeiros do Prêmio Escola Nota Dez**. Fortaleza: Seduc, 2017.

DEPRESBITERIS, L. Avaliação de programas e avaliação da aprendizagem. **Educação e Seleção**, São Paulo, n. 19, p. 5-31, 1989.

DIAS SOBRINHO, J. O campo da avaliação: evolução, enfoques, definições. In: DIAS SOBRINHO, J. **Avaliação**: políticas educacionais e reformas da educação superior. São Paulo: Cortez, 2003. p. 13-52.

ESCUADERO, T. Desde los tests hasta la investigación evaluativa actual. Un siglo, el XX, de intenso desarrollo de la evaluación. **Relieve**: Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa, [S.l.], v. 9, n. 1, p. 11-43, 2003.

FRANCA, L. **O método pedagógico dos jesuítas**: o “Ratio Studiorum”: introdução e tradução. Rio de Janeiro: Agir, 1952.

FREITAS, L. C. Os reformadores empresariais da educação e a disputa pelo controle do processo pedagógico na escola. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 35, n. 129, p. 1085-1114, 2014.

LIMA, M. A. M.; MARINELLI, M. (Org.). **Epistemologias e metodologias para a avaliação educacional**: múltiplas visões e abordagens. Fortaleza: UFC, 2010.

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

LUNT, I. A prática da avaliação. In: DANIELS, H. (Org.). **Vygotsky em foco**: pressupostos e desdobramentos. Campinas: Papyrus, 1994. p. 219-252.



MACEDO, S. M. F.; LIMA, M. A. M. Revolvendo o passado da avaliação educacional e algumas repercussões na escola. **Revista Teias**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 32, p. 155-171, 2013.

MANZINI, E. J. **A entrevista na pesquisa social**. Didática, São Paulo, v. 26/27, p. 149-158, 1990/1991.

RODRIGUES, A. M. R.; PARENTE, F. A. C. Avaliação educacional: uma abordagem histórica. In: LIMA, M. A. M.; MARI-NELLI, M. (Org.). **Epistemologias e metodologias para a avaliação educacional**: múltiplas visões e abordagens. Fortaleza: UFC, 2010. p. 101-126.

SAKAMOTO, B. A. M. A avaliação em questão: Perrenoud e Luckesi. In: SIMPÓSIO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. 1., 2008, Cascavel. **Anais...** Cascavel, nov. 2008.

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

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



AVALIAÇÃO DE OBJETOS EDUCACIONAIS NO ENSINO FUNDAMENTAL: TAXIONOMIA DO USO DE VÍDEOS DO *YOUTUBE*[®]

Luiz Cláudio da Silva Crisóstomo

Universidade Estadual do Ceará (UECE)

Márcia Machado Marinho

Universidade Federal do Ceará (UFC)

Daniela Diolina Torres

Universidade Estadual do Ceará (UECE)

Gabrielle Silva Marinho

Universidade Estadual do Ceará (UECE)

Agência Financiadora: não contou com financiamento

RESUMO

A busca por materiais adequados para o desenvolvimento da excelência em Educação Ambiental nas escolas de Ensino Fundamental é um fenômeno relativamente novo no qual a fundamentação teórica ainda se encontra modesta, porém em dinâmico desenvolvimento. Este estudo traz discussões sobre o uso das tecnologias da informação e comunicação (TIC), especificamente trata da avaliação do uso de mídias, posto que surge como espaço morfológico que desafia a avaliação educacional, especificamente da avaliação de vídeos disponibilizados no repositório *Youtube*[®] para o ensino com foco na preservação ambiental. A metodologia empregada, desenvolveu-se em quatro momentos: revisão bibliográfica; estabelecimento de critérios para seleção da amostra e avaliação; busca no repositório com indexador Meio Ambiente; e avaliação dos objetos educacionais nos aspectos pedagógicos e técnicos. Foram selecionados os seis vídeos que abordam o tema em questão com maior quantidade de visualizações nos anos de 2012 a 2017 e com maior grau de satisfação. Conclui-se que os vídeos devem ser considerados como objetos educacionais, devendo ser utilizados, principalmente devido a qualidade técnica que se adequa a recursos coerentes com o nível de ensino, porém para uso como recurso na Educação Especial, carece de adequação conforme a necessidade pedagógica dos educandos. Assim, a utilização dos aplicativos apresentou coerência com a taxionomia do uso, bem como um alto percentual de satisfação, indicando a



necessidade de se ampliar a quantidade e diversidade desses objetos, sensibilizando assim os futuros professores quanto ao seu potencial como ferramenta educacional. Assim, importa promover avaliação do uso didático de recursos tecnológicos disponíveis.

Palavras-chave: Avaliação educacional. Objetos educacionais. Educação ambiental

ABSTRACT

The search for suitable materials for the development of excellence in Environmental Education in elementary schools is a relatively new phenomenon in which the theoretical foundation is still modest, but in a dynamic development. This study brings discussions about the use of information and communication technologies (TIC), specifically deals with the evaluation of media use, since it appears as a morphological space that challenges the educational evaluation, specifically the evaluation of videos available in the Youtube® repository for the with a focus on environmental preservation. The methodology used was developed in four moments: bibliographical review; Establishment of criteria for sample selection and evaluation; Search in the repository with indexer Environment; Evaluation of educational objects in pedagogical and technical aspects. We selected the six videos that deal with the topic in question with the highest number of views in the years 2012 to 2017 and with more satisfaction. It is concluded that videos should be considered as educational objects, and should be used, mainly due to the technical quality that suits resources consistent with the level of education, but for use as a resource in Special Education, lacks adequacy according to the pedagogical need of the students. Thus, the use of the applications presented coherence with the taxonomy of the use, as well as a high percentage of satisfaction, indicating the need to increase the quantity and diversity of these objects, thus sensitizing future teachers as to their potential as an educational tool. Thus, it is important to promote the evaluation of the didactic use of available technological resources.

Key-words: Educational evaluation. Educational objects. Environmental education

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



Introdução

Desde seu surgimento o homem necessita da natureza para as mais distintas atividades, seja para alimentação, moradia, lazer, dentre outras. Nos primórdios, com a ausência das tecnologias, o homem vivia em harmonia com o meio ambiente, mediante o uso dos recursos naturais sem alterá-los significativamente. Com o passar dos tempos, viu-se diante de novas técnicas que lhe garantiu melhorias como a descoberta do fogo, que permitiu cozinhar alimentos, aquecer e se proteger de animais perigosos, além da construção de utensílios que ocasionaram em melhorias nas caçadas, construção de abrigos, etc.

A evolução da civilização humana majorou a visão da necessidade de aprimoramento de técnicas e, assim, a busca pelo desenvolvimento de suas práticas em decorrência a geração de tecnologias, culminaram, por assim dizer, em melhorias significativas, propiciando mais conforto para a humanidade como um todo. Atualmente tem-se em mãos máquinas que propiciam desde a plantação até exploração dos recursos naturais, ou seja, é possível interferir mais densamente no meio ambiente. De acordo com Diniz, Ferreira e Junior (2016) estas pressões causadas pelo homem sobre os recursos naturais, são provocadas principalmente pelo aumento populacional que, por consequência, geram a degradação ambiental.

No tangente a relação, desenvolvimento tecnológico e destruição ambiental, crescente importa ponderar que tal interação também promove o interesse pela Educação Ambiental (EA), haja vista que emerge a necessidade de preparar os cidadãos para a busca de soluções dos problemas socioambientais. Assim, como também importa considerar, o atual contexto contemporâneo no qual a vivência humana ocorre em torno das



tecnologias, posto que, é possível evidenciar a dificuldade em abandonar a comodidade proveniente das tecnologias, mesmo que seja em prol da diminuição da degradação ambiental.

Principalmente devido o entendimento de que não é o desenvolvimento tecnológico o causador da destruição do meio ambiente, efetivamente causado pela humanidade devido uso dos recursos naturais de forma irrefletida ou mesmo, mau uso, das novidades tecnológicas a sociedade contemporânea compreende a necessidade da educação ambiental principalmente no contexto da educação escolar, ao conceber que a formação de uma sociedade advém pela escola, posto que, como afirma Morgado (2011), entre a escola e a sociedade existem relações simbióticas que se configuram como interações dialéticas, sendo indispensáveis no processo de (re)construção da própria sociedade.

Neste contexto emerge o movimento das escolas que fazem uso das novas Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) como facilitadores do processo de ensino-aprendizagem também no tangente EA. Assim, o estudo visa contribuir com a adoção dos objetos educacionais através da avaliação dos recursos disponíveis na internet, no que se refere à adequação pedagógica e técnica, enquanto recursos facilitadores no processo escolar de ensino-aprendizagem da Educação Ambiental.

Referencial teórico

Considerando o meio ambiente em sua totalidade de seus componentes naturais, bem como os elementos desenvolvidos pelo homem como os aspectos sociais, econômicos, políticos, técnicos, histórico-culturais, morais e estéticos. Entende-se a Educação Ambiental (EA) como “[...]um processo pelo qual o

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



educando começa a obter conhecimentos acerca das questões ambientais, onde ele passa a ter uma nova visão sobre o meio ambiente, sendo um agente transformador em relação à conservação ambiental”. (MEDEIROS et al, 2011, p.2).

Desta forma entende-se que a EA nas escolas deve proporcionar o desenvolvimento de cidadãos mais conscientes e preparados para atuar na realidade socioambiental, não somente em prol da sua vida, mas sim de um modo comprometido com a vida de cada ser existente.

Segundo Piva (2008), Educação Ambiental foi definida em 1977 por ocasião da I Conferência Intergovernamental realizada em Tbilisi-Geórgia, como uma dimensão dada ao conteúdo e à prática educacional orientada para a solução dos problemas concretos do meio ambiente, por meio de enfoques interdisciplinares. Corroborando Diniz, Ferreira e Junior (2016) afirmam:

Através da educação ambiental busca-se compreender a correlação entre homem-natureza, estudando as mudanças ambientais na sociedade e contribuindo com estudos que visem mudar a atual realidade de degradação ambiental, por meio dela tem-se o objetivo de formar cidadãos preocupados com a sustentabilidade usando racionalmente os recursos naturais.

Enfocando a realidade na qual a tecnologia predomina na sociedade, acrescida da tendência de que cada vez mais avance tecnologicamente, principalmente pela introdução das novas Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) em todos os setores da humanidade, emerge a necessidade de desenvolver uma educação ambiental mais atrativa, significativa e proveitosa. Ainda parafraseando os autores citados, a educação aliada à tecnologia, potencializa o processo de ensino-aprendizagem, e como a problemática ambiental deve estar



inserida no processo educacional, torna-se essencial a inserção das TIC's em prol do desenvolvimento de uma educação ambiental mais significativa e efetiva. Visto que, com a introdução e desenvolvimento destas novas tecnologias da informação e comunicação, o mundo contemporâneo tem sofrido mudanças significativas, alterando o modo de ser e agir das pessoas.

De acordo com Ribeiro et al (2016), os alunos do século atual possuem interesses e hábitos influenciados pela revolução tecnológica, o que demonstra a importância de as escolas atualizarem-se tecnologicamente, afim de atender de forma eficaz a demanda deste novo aluno. Infere-se que seria uma grande vantagem, principalmente para o ensino de ciências da natureza na educação básica, já que muitas vezes a prática pedagógica atem-se à memorização de fórmulas e conceitos disponíveis o que em muitos casos favorece a desmotivação (SILVA et al, 2012). Infere-se que o uso das TIC's proporcionam um complemento significativo para a aula, já que são capazes de levar para o cotidiano escolar atividades que em muitas realidades são impossíveis de serem praticadas, como por exemplo, a simulação de um experimento, ou mesmo oferecer explicações de determinado conteúdo de forma dinâmica e lúdica, portanto mais interessante. Como resultado, as novas tecnologias da informação e comunicação proporcionaram o surgimento de um novo recurso educacional intitulado de Objeto de Aprendizagem (OA), ou objeto virtual de aprendizagem (OVA), ou como denomina o Ministério da Educação (BRASIL, 2009) objetos educacionais (OE). Nesse sentido, insurgem os objetos educacionais (OE), mas o que significa? O que caracteriza um objeto educacional?

O tema alcançou espaço, e até mesmo destaque nas instituições educativas e de pesquisa, de modo a tornar-se um

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



campo de estudos especializado, no entanto ainda não tem a atenção devida por parte dos docentes, posto que para que haja uma efetiva ação pedagógica com uso dos OE, é preciso que haja um movimento constante na escola para estudo, utilização e avaliação entre os docentes, ainda que corresponda a um dos principais fundamentos da atividade docente, ou seja, planejar toda a ação para aprendizagem, desde organizar os conteúdos, definir os objetivos e metodologia antes do processo de ensino. Uma vez estabelecidos, são conduzidos ao longo da prática pedagógica. (SACRISTÁN & PÉREZ GOMÉZ, 2000). Nesse sentido, os referidos autores expressam que na contemporaneidade, a ação docente pressupõe a necessidade de refletir sobre os objetivos que se busca alcançar, o que ensinar, por que ensinar, para quem ensinar, quem e como se consegue ter acesso ao conhecimento, quais os processos envolvidos, quais recursos metodológicos podem ser utilizados, e de que forma é possível aprimorar as práticas pedagógicas para novos saberes.

Corroborando De Moraes Silva (2010, p.9) afirma que “[...]ao utilizar um vídeo, o professor possibilita ao aluno sair da mesmice, romper barreiras e fugir do abstrato, partindo para o real, o concreto, o que vai levá-lo a ter uma aprendizagem mais significativa, fazendo-o relacionar o televisual com o cotidiano”. Portanto, somente utilizado quando contribuir significativamente com o trabalho pedagógico, uma vez que ao utilizar deste recurso didático o professor necessita relacionar o recurso audiovisual para o alcance do objetivo educacional almejado.

Como solução Morin (2002) elenca propostas para utilização pedagógica de vídeos, detalhadas no quadro a seguir.



Quadro 1 – Propostas para o uso de vídeos em sala de aula

UTILIZAÇÃO ADEQUADA	DETALHAMENTO
Vídeos simples	Começar com vídeos mais simples, mais próximos da realidade dos alunos, e com o tempo partir para uso de vídeos mais complexos e bem elaborados.
Vídeo como sensibilização	Vídeo para levar conteúdo novo a sala, despertar curiosidade nos alunos e motiva-los a pesquisar sobre o assunto.
Vídeo ilustração	Vídeo capaz de mostrar o que se fala, compor e mostrar em sala de aula locais desconhecidos pelos alunos
Vídeo com simulação	Vídeo capaz de mostrar atividades que seriam impossíveis ou difíceis de realizar no momento. Por exemplo simular um experimento ou crescimento, envelhecimento e morte de um ser vivo.
Vídeos com conteúdo de ensino	Vídeo que informa sobre um conteúdo específico ou permite a abordagem de forma múltiplas interdisciplinares.
Vídeo como produção	Como documentação, intervenção e expressão.
Vídeo como avaliação	Avaliação do aluno, do professor, avaliando o comportamento de cada um, e o próprio professor observar como está seu comportamento em sala.
Vídeo como Integração/Suporte de outras mídias	Suporte da televisão e do cinema e vídeo que interage com outras mídias como computador, vídeo disco e CD-ROM.

Fonte: Adaptado de Moran (2002).

Neste sentido, Morgado (2011) elenca 4 (quatro) concepções diferentes sobre o professor e sua percepção sobre a concepção do seu fazer pedagógico, a saber: o professor técnico, o professor reflexivo, o professor intelectual crítico e o professor da contemporaneidade. Sendo que o professor técnico, entende que o fazer docente deve seguir o rigor do conhecimento científico, manifestado pela experiência e o conhecimento pedagógico é aquele que melhor atende a uma finalidade já determinada através de técnicas e/ou métodos de ensino.

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



O professor reflexivo corresponde ao profissional que não depende exclusivamente do conhecimento científico, portanto capaz de resolver situações incertas que não se enquadram numa lógica de resolução técnica e que investiga sua própria prática. Por fim, o contemporâneo é aquele que reúne as características dos outros tipos para alcance dos desafios educativos que se apresentam na atualidade. Em suma, entende-se que o professor deve atentar a coerência com o assunto abordado e objetivo de aprendizagem.

Assim, importa considerar que, atualmente, vigora a sociedade do conhecimento que exige professores reflexivos, criativos, colaborativos, autônomos e competentes para um novo ensino com uso das TIC's, ultrapassando as funções formativas convencionais próprias do exercício da docência, a exemplo, conhecimento em sua área específica e saber analisar a coerência do objeto educacional com o propósito do ensino. Nesse sentido, apresenta-se a metodologia da pesquisa empreendida sobre a avaliação do uso de vídeos como objeto educacional.

Metodologia

O presente estudo trata-se de uma pesquisa exploratória, de natureza aplicada, com abordagem quali-quantitativa (ALMEIDA & FREIRE, 2008), desenvolvida em quatro momentos: Primeiro, realizou-se uma revisão bibliográfica sobre objetos educacionais para Educação ambiental na escola, bem como para o estabelecimento de critérios para seleção da amostra e avaliação. Em segundo, foi feito levantamento de dados com vistas a identificar os vídeos que tiveram maior número de visualizações, para tanto, realizou-se uma busca no repositório *Youtube*® com indexador Meio Ambiente, sendo então selecio-



nados os seis vídeos que abordam o tema com maior quantidade de visualizações nos anos de 2012 a 2017. Em sequência analisa-se o grau de satisfação dos usuários através dos dados disponíveis no repositório, através do registro de *likes* (curtidas) enquanto indica estar ‘satisfeito’ e (não curtidas) como indicação de ‘não satisfeito’. Por fim, os vídeos foram avaliados em relação ao conteúdo específico da Educação Ambiental e os aspectos técnicos da apresentação da mídia.

Resultados e discussões

Da análise quantitativa decorrente da equacionalização de visualizações por vídeo versus período de 2012 a 2017, observa-se que o vídeo ‘Meio Ambiente – A Terra Pede Socorro’ apresenta maior número de visualizações, ou seja, 119.803. Seguido do vídeo ‘Meio Ambiente – Reciclagem’ com 71.485. Enquanto que o vídeo com menor quantidade de visualizações foi ‘Sustentabilidade: Salve o Nosso Planeta’, com 2.031 visualizações. Assim, infere-se que em uma aula cujo objetivo a sensibilização sobre preservação ambiental, o vídeo selecionado para complementar o assunto é ‘Meio Ambiente a terra pede socorro’. O gráfico a seguir detalha título e quantidade de visualizações correspondentes.

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



Gráfico 1 – Quantidade de visualizações por vídeo



Fonte: Da pesquisa.

Em sequência, atem-se ao grau de satisfação determinado pelo repositório, que registra em acordo com o número de *likes* (curtidas) e a não satisfação devido as ‘não curtidas’ atribuídas por cada internauta quando da visualização do vídeo. Observou-se que o vídeo que mais satisfez aos internautas foi ‘Meio Ambiente - A Terra Pede Socorro’ que obteve 767 *likes*, seguido por ‘Meio Ambiente - Reciclagem’ com 313 *likes*, e pelo vídeo ‘Meio Ambiente - Um Mundo Em Destruição’ com 206. Conforme ilustra o gráfico que segue.

Gráfico 2 – Quantidade de indivíduos satisfeitos com o vídeo



Fonte: Da pesquisa.



O quantitativo de visualização é um indicativo de qualidade, no entanto para se analisar a adequação de um objeto para ser utilizado em sala de aula como objeto educacional é fundamental analisar os aspectos técnico e principalmente pedagógicos. Assim, para o presente estudo, os critérios foram utilizados conforme a ‘Taxionomia para o Uso de Vídeos Didáticos’ proposta por Santos (2015), no qual indica observação dos aspectos pedagógicos e técnicos da mídia.

Em relação ao aspecto pedagógico referido, o autor indica a verificação quanto à adequação do conteúdo específico que se pretende abordar, no caso para o ensino de Meio Ambiente com foco na preservação ambiental.

No que se refere aos aspectos pedagógico e técnico: a qualidade da imagem, qualidade do áudio, narração e tempo de duração. Para facilitar a ordenação e análise dos dados, foi atribuída uma numeração a cada um dos vídeos, a saber: 01- referente ao vídeo ‘Meio Ambiente a Terra Pede Socorro’; 02- corresponde ao vídeo ‘Meio Ambiente - Reciclagem’; 03- referente ao vídeo ‘Meio Ambiente - Um mundo em destruição’; 04- corresponde ao vídeo ‘Preserve o Meio Ambiente’; 05- Concernente ao vídeo ‘Sustentabilidade - O planeta pede socorro’; 06- corresponde ao vídeo ‘Sustentabilidade - Salve o nosso planeta’. No quadro 02 são apresentados a súmula dos aspectos técnicos contemplados.

Quadro 2- Características dos vídeos analisados

Vídeo	Som	Escrita	Imagem	Tempo: minutos (') / segundos (")
01	Música	Sim (letra de música)	Sim	03'42''
02	Narração	Sim (pouca)	Sim	05'47''
03	Música	Sim (pouca)	Sim	04'22''
04	Instrumental	Sim	Sim	06'10''

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
 NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
 RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



05	Música	Sim (pouco)	Sim	06'12''
06	Narração e música	Sim (texto que é narrado)	Sim	04'20''

Fonte: Da pesquisa.

O Vídeo 01 baseia-se na música “Somente”, que foi tema mundial do Meio Ambiente. Apresenta comentários que demonstram a satisfação das pessoas que assistiram e que afirmam que irão aplicar nas escolas, feiras de ciências, porém ressaltam a necessidade de realizar ações conscientes para ajudar e manter o meio ambiente. O vídeo 02 conscientiza sobre a importância da preservação ambiental e da reciclagem de materiais descartados. Apresenta mensagem sobre as consequências das ações humanas, abordando a necessidade de adotar atitudes conscientes para evitar problemas ambientais mais graves no futuro, neste caso citam a reciclagem como melhor alternativa. O vídeo 03 faz uso de um jogo de imagens mostrando as consequências negativas que ação inconsciente do ser humano pode causar ao nosso planeta, dar uma ênfase mais visual com pouca linguagem verbal escrita, em todo o tempo de execução da música *Lithium*, banda *Evanescence*. O vídeo 04 demonstra como atos inconscientes podem causar problemas negativos ao planeta, finaliza mostrando atitudes conscientes postas em ação.

O vídeo 05 tem o propósito de enfatizar o que a ação inconsciente pode causar ao planeta, mostra a ação do homem sobre o meio ambiente, deixando claro que o planeta pede socorro, e que emerge a necessidade de atitude praticas para garantir a sobrevivência das futuras gerações. O vídeo 06 mostra as consequências ambientais que ocorrem e podem ocorrer com as ações inconscientes do ser humano sobre a terra.



Todos os recursos pesquisados e selecionados, apresentam textos escritos e imagens em sua composição, porém os vídeos 02, 03 e 05 fazem pouco uso de texto escrito. Segundo Luz, Silva e Bezerra (2015) os vídeos podem fazer parte de um contexto educativo, no entanto cabe ao professor selecioná-los de maneira que sejam adequados aos objetivos que se pretende para as atividades em sala de aula. De forma geral, infere-se que todos os vídeos tiveram o objetivo de repassar a mesma mensagem, ou seja, mostrar as consequências do uso inconsciente dos recursos naturais pelo ser humano, e enfatizar a necessidade de buscar atitudes socioambientais mais conscientes para o dia a dia, o que está coerente com o objetivo proposto.

Considerações finais

É notável a ação benéfica proporcionada pela introdução das novas tecnologias da informação e comunicação no cenário educacional, principalmente pela introdução dos novos objetos educacionais, incluindo o vídeo didático, posto que podem proporcionar melhorias significativas no aprendizado dos alunos, desde que sejam utilizados de forma adequada, ou seja, selecionados conforme objetivo educacional pretendido, assim como, da qualidade técnica da mídia em observância ao contexto escolar referente.

Nesse sentido, é preciso realçar que a investigação, avaliação e a discussão sobre o uso de objetos educacionais advêm, necessariamente, pelas relações estabelecidas entre informação, as concepções de homem e visão da sociedade que se pretende alcançar. Portanto, mais que um interesse acadêmico, o estudo e a investigação acerca dos objetos educacionais se constituem em uma preocupação social e política que deve ava-

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



liar, publicizar e propor soluções na perspectiva de contribuir para qualidade educacional.

Referências

ALMEIDA, L. & FREIRE, T. **Metodologia da investigação em Psicologia e Educação**. 5ª Ed. Braga: Psiquilíbrios Edições, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação à Distância. **Banco Internacional de Objetos Educacionais**. 2009. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seed-banco-internacional-de-objetos-educacionais>>. Acesso em: 13 mai. 2017.

DE MORAIS SILVA, Maria Klirle. Uso da televisão e do vídeo como tecnologias educacionais na Escola Estadual Professora Benedita de Castro Lima. **V EPEAL – Encontro de Pesquisa em Alagoas**, 2010. Disponível em: <<http://dmd2.webfaccional.com/media/anais/USO-DA-TELEVISAO-E-DO-VIDEO-COMO-TECNOLOGIAS-EDUCACIONAIS-NA-ESCOLA-ESTADUAL-PROFESSORA-BENEDITA-.pdf>>. Acesso em: 13 Mai. 2017.

DINIZ, Juliana; FERREIRA, Andreza; DA SILVA JUNIOR, José Edmilson Gomes. EcoÁgua: m-learning e gamification como estratégias de suporte ao desenvolvimento do consumo sustentável de água. In: **Anais dos Workshops do Congresso Brasileiro de Informática na Educação**. 2016. p. 847.

LUZ, Laura José; DA SILVA, Alice Teixeira; BEZERRA, Maria Lusía de Moraes Belo. Análise de vídeos e animações para o ensino de ciências. In: **Anais do Congresso de Inovação Pedagógica em Arapiraca**, 2015.

MEDEIROS, A.B.; MENDONÇA, M.J.S.L; SOUZA, G.L.; OLIVEIRA, I.P. A Importância da Educação Ambiental na Escola nas Séries Iniciais. **Revista da Faculdade Montes Belo**, v.4, n.1, 2011. Disponível em: <<http://www.terrabrasil.org.br/>>



ecotecadigital/pdf/a-importancia-da-educacao-ambiental-na-escola-nas-series-iniciais.pdf>. Acesso em: 13 jan. 2017.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 6.ed. São Paulo: Cortez, 2002.

MORGADO, José Carlos. Identidade e profissionalidade docente: sentidos e (im) possibilidades. **Revista Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, v. 19, n. 73, p. 793-812, 2011.

PIVA, Iriane Cristina. **Fundamentos da Educação Ambiental**. POSEAD Educação a Distância. Brasília DF. 2008.

RIBEIRO, M.E.M.; FILHO, J.B.R.; VIALI, L.; LAHM, R.A. Natureza Epistemológica dos Objetos de Aprendizagem para o Ensino de Química no Ensino Médio. **Revista de Ensino, Educação e Ciências Humanas**. Londrina, v. 17, n.3, p. 245-250, 2016.

SACRISTÁN, J. Gimeno; GÓMEZ, A. I. Pérez. **Comprender e transformar o ensino**, v. 4, p. 9-51, 2000.

SANTOS, Rosiane de Jesus. **Uma taxionomia para o uso de vídeos didáticos para o ensino de matemática**. (Dissertação mestrado) Universidade Federal de Juiz de Fora, 2015. Disponível em: <<http://www.ufjf.br/mestradoedumat/files/2011/09/Produto-Educacional-Rosiane.pdf>>. Acesso em: 10 mai. 2017.

SILVA, N.A.; SILVA, T.M.F.; ROCHA, L.K.T.A.; PEREIRA, L.S. Utilização de Objetos de Aprendizagens Virtuais no Ensino de Ciências e Matemática: Propostas de Formação Continuada por Meio das TICs. **IX Congresso Internacional Sobre Investigación em Didáctica de las Ciências**. Girona. 9 - 12 de setembro de 2012. Disponível em: <<http://www.raco.cat/index.php/Ensenanza/article/view/307869/397837>>. Acesso em: 10 mai. 2017.

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



SISTEMA PERMANENTE DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA DO CEARÁ (SPAECE): UM ESTUDO LONGITUDINAL DOS RESULTADOS DOS ALUNOS DO 2º DO ENSINO FUNDAMENTAL DE LÍNGUA PORTUGUESA DO MUNICÍPIO DE FORTALEZA/CE

Emanuella Sampaio Freire

Doutora em Educação Brasileira na Linha de Avaliação Educacional na Universidade Federal do Ceará (UFC). Participa do Grupo de Pesquisas em Práticas Pedagógicas e Linguagens – GPeL. Assistente técnica do Núcleo de Avaliação da Aprendizagem pela Secretaria Municipal da Educação do Município de Fortaleza. E-mail: emanuellasampaio@gmail.com.

Alanna Oliveira Pereira Carvalho

Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira na Linha de Avaliação Educacional na Universidade Federal do Ceará (UFC). Professora EBTT no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará – IFCE/Campus Baturité. Participa do Grupo de Pesquisas em Práticas Pedagógicas e Linguagens – GPeL. E-mail: alannaopi@hotmail.com.

Eveline Valério Alves

Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira na Linha de Avaliação Educacional na Universidade Federal do Ceará (UFC). Professora de Língua Portuguesa da Secretaria de Educação do Governo do Estado do Ceará – SEDUC-CE. Participa do Grupo de Pesquisas em Práticas Pedagógicas e Linguagens – GPeL. E-mail: eveline.valerio@gmail.com.

Sandra Maria Tavares Assunção

Mestre em Educação pela Universidade de Palermo. Gerente pelo Núcleo de Avaliação da Aprendizagem pela Secretaria Municipal da Educação do Município de Fortaleza. E-mail: sandrahzt@gmail.com
Agência Financiadora: não contou com financiamento

RESUMO

As avaliações externas em larga escala têm, dentre outros objetivos, o de acompanhar a qualidade da educação através do diagnóstico do desempenho dos alunos submetidos aos testes. O Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará (SPAECE) possui o propósito de promover um ensino de qualidade e equânime para todos os alunos da rede pública do estado. Para tanto, a sua efetivação no estado do Ceará, que se faz desde os anos de 1990, revela uma trajetória significativa no desenvolvimento do sistema de avaliação e suas finalidades às ações educacionais, que incide em pesquisas e reflexões acerca dos seus resultados. O presente estudo pretendeu investigar o resultado do teste de desempenho do SPAECE dos alunos do 2º ano do Ensino Fundamental do município de Fortaleza, a partir



dos relatórios de desempenho e sua contextualização. De abordagem qualitativa, utilizou-se da pesquisa bibliográfica e documental para analisar de forma longitudinal os resultados do SPAECE no período de 2013-2016. Após a análise, verificou-se que progressivamente os alunos do 2º ano do Ensino Fundamental avançaram no desempenho, no entanto as habilidades que envolvem a inferência de informação verbal e reconhecimento do assunto de um texto ainda se caracterizam como complexas para esses alunos. A proposta da avaliação diagnóstica, como o SPAECE, recai na constante reflexão de medidas que sejam interventoras na aprendizagem de todos os envolvidos – alunos, professores, técnicos e gestores.

Palavras-chave: Avaliações em Larga Escala. Descritores longitudinais. SPAECE.

ABSTRACT

The large-scale external evaluations have, among other goals, to monitor the quality of education through the diagnosis of the performance of pupils submitted to the tests. The Permanent System of Evaluation of basic education of Ceará (SPAECE) has the objective of promoting a fair and quality education for all public-school students in the State. Therefore, your execution in the State of Ceará since the year 1990, reveals a significant track record in the development of the system of evaluation and its purposes educational actions that focuses on research and reflections about their results. The present study sought to investigate the test result of SPAECE performance of 2º year of elementary school in the city of Fortaleza, from the performance reports and your contextualization. The qualitative approach research, was used the bibliographic and documentary research to analyze the results of the longitudinal SPAECE in the 2013-2016 period. After analysis, it was found that the students of 2º year of elementary school have advanced in performance, however, the skills that involve verbal information inference and recognition of the subject of a text, even if characterized as complex for those students. The proposed diagnostic evaluation as the SPAECE, lies in the constant reflection of measures which are interventors in the learning of all involved-students, teachers, technicians and managers.

Key-words: Large-scale assessments. Longitudinal descriptors. SPAECE.

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



Introdução

As avaliações em larga escala cresceram nos últimos anos; a expertise brasileira tem sido reconhecida desde os anos de 1960, quando pesquisas (VIANNA, 2005; GATTI, 2007) evidenciam a evolução dos sistemas educacionais avaliativos em método e análise. Com os anos, os sistemas educacionais alinharam a avaliação ao conceito de qualidade, perpassando desde aspectos institucionais a de desempenho do educando, como as experiências do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica - SAEB (BRASIL, 2012a).

Nessa trajetória, estados e municípios brasileiros adotaram a mesma política de aferição de resultados educacionais, propiciando a sistematização de avaliações em larga escala de caráter censitário. Meados dos anos de 1990, o estado cearense trouxe sua experiência em avaliação educacional na implantação do Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará (SPA-ECE) por meio da Secretaria de Educação do Ceará (SEDUC), em parceria com o Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação (CAEd), da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF).

Evidenciando as etapas da educação básica, ensino fundamental e médio, o SPAECE aponta informações contextuais sobre a escola, o perfil dos educandos e dos profissionais da educação, e de desempenho acadêmico; e competências e habilidades dos educandos em língua portuguesa e matemática. As edições do SPAECE permitiram conhecer mais sobre currículo, escola e políticas educacionais (VIEIRA, 2007).

O SPAECE, na divulgação dos seus resultados, permite a consulta *online* pelo município e pela escola. Via *e-mail* são informados *login* e senha às instituições. Por este sistema é possível visualizar o desempenho dos alunos ao longo das edi-



ções, em específico o resultado longitudinal de 2013 a 2016 do 2º ano do Ensino Fundamental (ano de interesse da pesquisa), no que confere aos níveis representados às competências e habilidades daquele ano/série.

A partir do conhecimento e da utilização desses resultados, as pesquisadoras interessaram-se pela leitura destes a nível pedagógico, salientando seu caráter diagnóstico. Nesse sentido, a partir dos dados disponibilizados pelo sistema SPAECE/CAED, surgiram alguns questionamentos preliminares, tais como: quais habilidades de leitura os alunos avançaram? Em quais habilidades os alunos apresentam dificuldades? De que forma estes resultados estão dispostos e contextualizados?

Nessa perspectiva, pretende-se investigar o resultado do teste de desempenho do SPAECE dos alunos do 2º ano do Ensino Fundamental do município de Fortaleza, com base nos relatórios de desempenho e sua contextualização. Para isso, os relatórios serão analisados a partir de uma pesquisa documental de caráter qualitativo, a fim de conhecer quais habilidades de leitura apresentaram crescimento ou dificuldades no percentual de acertos ao longo dos anos de 2013-2016.

O presente artigo compõe-se das seguintes partes: o referencial teórico, que apresenta a discussão em torno das avaliações em larga escala e suas características, enfatizando o SPAECE; os procedimentos metodológicos, que conferem a tipologia e a organização da pesquisa; os resultados e discussões, que se apresentam categorizados em: apresentação da matriz de referência do SPAECE-Alfa e dos descritores de maior e menor acerto discente das edições de 2013-2016 do SPAECE-Alfa; e, por fim, serão apresentadas as considerações finais, que retomam o objetivo principal desta pesquisa e sua potencialidade na contribuição do conhecimento das avaliações em larga escala e suas características.

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



Referencial teórico

Nos países desenvolvidos, como Estados Unidos e Inglaterra, percebe-se uma visível mudança nos programas e currículos educacionais, o que vem ocorrendo em processo lento nos chamados países emergentes, como o Brasil (VIANNA, 2000, p.23). O País vem desenvolvendo a nível nacional, estadual e municipal, desde a década de 1990, discussões sobre a avaliação educacional, que vem se configurando em propostas e implementação de sistemas de avaliação, cujos resultados se transformam em úteis ferramentas de gestão e indicadores de políticas públicas educacionais.

Entretanto, algumas mudanças só são consolidadas a partir do envolvimento da temática avaliação no âmbito da legislação educacional. É nesse sentido que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira, nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996, estabelece a avaliação do rendimento escolar no ensino fundamental, médio e superior, em colaboração com os sistemas de ensino, objetivando a definição de melhoria da qualidade do ensino (Art. 9º Inciso VI). Essa recente caminhada nas discussões da avaliação educacional brasileira vem se configurando no desenvolvimento de propostas e práticas de gestão, que se expandem e se consolidam nas reformas dos sistemas educacionais brasileiros.

O Ministério da Educação (MEC), por exemplo, desenvolve o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), composto por três avaliações externas em larga escala: ANEB (Avaliação Nacional da Educação Básica), ANRESC (Avaliação Nacional de Rendimento Escolar) e, recentemente incorporada, a ANA (Avaliação Nacional da Alfabetização). Os três promovem coletas de informações a respeito da educação brasileira por



meio de exame bienal de proficiência das disciplinas de Matemática e Língua Portuguesa (leitura) (BRASIL, 2012a).

Nessa mesma direção, o estado do Ceará desenvolve uma política perene de avaliação da educação básica através do Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará (SPAECE), e por meio da Secretaria da Educação do Estado (SEDUC). Esse programa tem como objetivo fornecer subsídios para a formulação e o monitoramento das políticas educacionais, possibilitando aos professores e gestores um diagnóstico da educação pública.

O SPAECE aplica testes de desempenho (2º, 5º e 9º anos do EF e 1ª, 2ª, 3ª séries do EM) e questionários contextuais que permitem, no âmbito dos gestores municipais, tecer reflexões, elaborar e monitorar suas políticas, programas e projetos educacionais (CAED, 2017). Para a escola é uma importante ferramenta de acompanhamento da aprendizagem dos alunos ao final de cada ano letivo, visto que, por meio dos resultados escolares, podem rever suas ações interventivas pela melhoria da aprendizagem dos alunos.

As medidas tomadas a partir dos resultados das avaliações, geralmente, recorrem à formação de professores em serviço, e os principais atores envolvidos neste processo (BARRETO, 2013). Diante disso, os resultados precisam estabelecer relações pedagógicas significativas para se pensar a ação docente e suas estratégias no ensino, que vêm modificando políticas e ações de formação docente. Além disso, percebe-se que os resultados gerados propõem tomadas de decisões muito mais complexas e globais, a exemplo das edições do SPAECE que indicaram o aprimoramento curricular das áreas e níveis avaliados (VIEIRA, 2007).

Para tanto, a leitura destes resultados deve passar não só pelos gestores ou avaliadores, mas por todos os envolvidos

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



no processo educacional que garantem qualidade ao ensino, desde os partícipes do ambiente educativo e da prática pedagógica à gestão democrática e os programas de acesso e permanência dos alunos na escola (UNICEF; MEC; INEP, 2013).

Nesse sentido, os docentes, atores diretamente envolvidos nesse processo, caracterizam-se como potenciais leitores dos resultados gerados nas avaliações em larga escala. A dificuldade de entendimento dos boletins, relatórios ou escalas de desempenho gerados por estas avaliações ocorrem em consequência da falta de aporte teórico e vivência desses profissionais no mundo da medida educacional (VIANNA, 2014). Desse modo, especialistas e técnicos em educação auxiliam os professores na leitura desses resultados, orientando uma leitura mais simplificada e já “traduzida” à ação docente.

O entendimento desses resultados perpassa pelo conhecimento do sistema de avaliação em si, sua finalidade, seu objetivo, suas etapas e suas características; e pelos resultados gerados – em nível estatístico e pedagógico, salientando as ações e políticas públicas que podem ser aprimoradas e modificadas a partir destes dados (CARVALHO, 2014).

Desse modo, “ler os resultados” acarreta em um conhecimento global do sistema avaliativo e suas características diante dos objetivos e ações que este pode proporcionar aos diferentes atores envolvidos e à sociedade. Ao docente cabe, então, explorar os resultados e as características das avaliações percebendo a direção de sua tarefa profissional. Os gestores e técnicos educacionais apoiam e formam os professores na leitura dos resultados gerados pelas avaliações em larga escala, pois são eles os primeiros a se empenharem no reconhecimento destes resultados diante das possíveis ações e políticas educacionais estaduais ou municipais (VIEIRA, 2007).



A fim de obter entendimento mais completo sobre os resultados disponibilizados pelo SPAECE, faz-se necessário entender seu principal objetivo, que é “[...] promover um ensino de qualidade e equânime para todos os alunos da rede pública do estado” (CAED, 2017). Ao longo de suas edições, o público-alvo avaliado no SPAECE foi sendo ampliado, em paralelo a outras mudanças, como o reconhecimento legal dos sistemas de avaliações e a incorporação de outros níveis da educação básica pelo MEC em avaliações mais específicas a nível nacional, como a Provinha Brasil e a ANA, avaliações do 2º e 3º ano do Ensino Fundamental, respectivamente.

A partir de 2007, emerge no SPAECE o SPAECE-Alfa, que compreende a avaliação da leitura do 2º ano do Ensino Fundamental, a fim de conhecer e analisar o nível de proficiência destes alunos, construindo uma correlação com o Programa de Alfabetização na Idade Certa – PAIC¹ e com o atual indicador de qualidade sobre a habilidade de leitura dos alunos (UNICEF; MEC; INEP, 2013).

A proficiência em leitura é assimilada em competências e habilidades a serem consolidadas pelas crianças que estão no 2º ano do Ensino Fundamental. Apesar da política do Programa Nacional de Alfabetização na Idade Certa – PNAIC² afirmar a continuidade do ciclo de alfabetização – 1º, 2º e 3º ano do Ensino Fundamental, o estado cearense trabalha com a meta

¹ O PAIC foi criado na intenção de diminuir índices de analfabetismo constatados no SAEB em 2004. A formação de um comitê que o deliberasse foi composta de gestores de programas e políticas públicas, bem como, entidades federativas e representativas de instituições de educação superior e secretarias estadual e municipais (MARQUES; RIBEIRO; CIASCA, 2008).

² O PNAIC foi instituído pelo MEC pela Portaria nº867/2012 como política nacional que tem como objetivo alfabetizar as crianças até os oito anos de idade, para isso, a exemplo do PAIC, trabalha com eixos norteadores, como a formação de professores, os materiais didáticos, o controle social e a avaliação – ANA (BRASIL, 2012).

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



de alfabetização no 2º ano do Ensino Fundamental – quando atribuído o papel relevante da leitura, em específico. A Matriz de Referência³ do SPAECE-Alfa (ANEXO A) apresenta um:

[...] conjunto de descritores que explicitam 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 realização de determinadas tarefas (CAED, 2017).

Seu entendimento compreende um instrumento avaliativo que se apresenta em um teste de múltipla escolha com itens de opções de respostas plausíveis, dentro de um maior escopo de possibilidades. Nesse quesito, compreende-se o caráter diagnóstico do instrumento, no entanto, como o mesmo não é publicado por conter questões reunidas em um banco de itens – sigilo exigido pela TRI⁴, o instrumento em si não permite a discussão pedagógica em torno das possíveis respostas escolhidas que não o gabarito, a fim de identificar o estágio em que os alunos se encontram. São permitidos relatórios com os descritores de acerto e erro de cada aluno, por escola e município (dados que necessitam de cadastro específico para acesso). Já os resultados de desempenho⁵ são gerados em boletins⁶

³ Recurso que norteia a construção de um instrumento avaliativo com base nas habilidades essenciais daquela área/nível; é um recorte do currículo e não pode ser compreendida como tal (VIANNA, 2005).

⁴ A Teoria de Resposta ao Item – TRI é uma metodologia de interpretação de dados de medida. Quando utilizada pelas avaliações em larga escala, “[...] permite colocar todos os alunos em uma escala comum, [...] podem-se estimar proficiências distribuídas em regiões e compará-las” (CARVALHO, 2012, p. 20).

⁵ A escala de proficiência – padrões de desempenho – se divide em não alfabetizado (até 75 pontos); alfabetização incompleta (de 75 a 100 pontos); intermediário (de 100 a 125 pontos); suficiente (de 125 a 150 pontos); e desejável (acima de 150 ponto) (CAED, 2017).

⁶ Os boletins de desempenho das escolas são gerados em pdf pelo site: < <http://resultados.caedufjf.net/resultados/publicacao/publico/escola.jsf> > (CAED, 2017). As opções de filtro permitem escolher a edição, o público, o município, a escola e o ano/série.



(ANEXO B) que apresentam a proficiência média do estado, do município e da escola com as últimas três edições. Além disso, apresentam as porcentagens em cada padrão de desempenho dessas entidades.

Os resultados contextuais (ANEXO C) estão disponíveis *online* somente nas edições de 2008 a 2010. Eles oferecem dados como índice socioeconômico, raça e sexo dos educandos em comparação escola-estado e os índices intraescolares - de organização e gestão da escola, do clima escolar e do enfoque pedagógico. Os relatórios com ênfase nos descritores (ANEXO D), por sua vez, são disponibilizados a cada município e escola por meio de um cadastro (*login* e senha específicos), que, neste caso, são estudados pelos técnicos e professores. Estes relatórios apresentam a proficiência/percentual de acerto por descritor, por aluno, por turma e por município.

Nesta pesquisa, fez-se um consolidado longitudinal desses descritores de maiores e menores acertos no município de Fortaleza nas edições de 2013 a 2016, que será melhor detalhado e analisado nas seções a seguir.

Desse modo, entende-se o SPAECE-Alfa como um mecanismo de ações e aprimoramentos no sistema educacional cearense nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Entretanto, isso dependerá da leitura e da utilização dos dados/resultados gerados nesta avaliação, e, para isso, a compreensão do sistema e da avaliação em si são essenciais.

Procedimentos metodológicos

Com o objetivo de investigar o resultado do teste de desempenho do SPAECE-Alfa - alunos do 2º ano do Ensino Fundamental do município de Fortaleza, a partir dos boletins

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



de desempenho e sua contextualização, a presente pesquisa se caracteriza na tipologia bibliográfica e documental numa abordagem qualitativa. A análise dos dados, nessa perspectiva, pressupõe significados e intervêm no projeto de vida (profissional) dos atores envolvidos, buscando o uso e as reflexões pedagógicas que englobam o processo de ensino (ANADON, 2005).

Os estudos apresentados em torno da avaliação educacional, as avaliações em larga escala e o SPAECE, especificamente, (BARRETO, 2013; CARVALHO, 2014; GATTI, 2007; VIANNA, 2000; 2005; VIEIRA, 2007) refletem-se nas temáticas abordadas via pesquisa bibliográfica, que, em Severino (2007), vê-se na exploração de outras pesquisas e autores da temática pesquisada.

As fontes documentais revelaram-se nos documentos legais (BRASIL, 2012) e nos relatórios específicos de descritores por município analisados (CAED, 2017), pois são estes instrumentos dotados de informações que possibilitam interpretações e inferências embasadas diante de um primeiro trato científico (SEVERINO, 2007).

Portanto, o estudo contextual e descritivo destes documentos se faz necessário a fim de entender seus resultados e utilização (CELLARD, 2008), conforme se viu na seção anterior na contextualização do SPAECE-Alfa e seus instrumentais.

A análise documental dos relatórios deu-se a partir dos resultados de acerto dos descritores do instrumento do SPAECE-Alfa, cujos dados pertinentes à análise dos descritores foram estabelecidos no Apêndice A. A partir das porcentagens, estabeleceram-se como recorte do estudo dos descritores de maior e menor acerto, dentre os avaliados, das edições de 2013 a 2016, efetuando-se uma análise longitudinal desses resulta-



dos. A partir do refinamento dos dados longitudinais (APÊNDICE A) foi elaborada uma nova tabela, que traz a informação dos descritores de maior e menor acerto entre os anos de 2013 a 2016.

A seguir, esses descritores serão analisados à luz das seguintes categorias: apresentação da matriz de referência do SPAECE-Alfa e dos descritores de maior e menor acerto, discente, das edições de 2013-2016 do SPAECE-Alfa.

Resultados e discussões

Apresentação da matriz de referência do SPAECE-Alfa

A Matriz de Referência do SPAECE-Alfa (ANEXO A) apresenta dois grandes eixos, o de apropriação do sistema de escrita e o de leitura. Cada eixo se divide em competências que, por sua vez, dividem-se em habilidades que correspondem às questões avaliadas no instrumento. O reconhecimento de letras, o domínio das convenções gráficas e o desenvolvimento da consciência fonológica são relativos ao eixo de escrita; já a leitura de palavras, frases e textos são relativas ao eixo leitura.

É importante reconhecer que, para um entendimento significativo do texto, a leitura necessita de uma perspectiva interativa, emergindo valores, crenças e costumes tanto do leitor quanto do autor, reconhecendo-os e questionando-os, a fim de consolidar uma interpretação e compreensão relevante (SOLÉ, 1998).

Nesse sentido, a leitura de textos, competência mais complexa do eixo leitura, consolida habilidades variadas, que vão desde o reconhecimento de uma informação explícita ao reconhecimento do assunto de um texto ou inferência de uma

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



informação implícita. Estas habilidades, como de inferência e reconhecimento do assunto, requerem do aluno um nível mais aprofundado de entendimento do texto, que, por meio da fluência, esse aprofundamento se torna mais efetivo (RASINSKI, 2004 apud FREIRE, 2015).

Dos documentos legais que se inserem na construção dessa Matriz, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) de Língua Portuguesa (BRASIL, 1997), os Direitos de Aprendizagem (BRASIL, 2012b) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2016) resguardam a importância e as etapas da aprendizagem e do desenvolvimento da língua portuguesa, estimando os eixos estruturantes de apropriação do sistema de escrita alfabética e de leitura.

No quadro 1, é possível estabelecer uma visão geral dos descritores avaliados ao longo das edições de 2013 a 2016 por eixo e competência avaliada. Nota-se, que ao longo das edições, houve equilíbrio dos descritores avaliados. A modificação se deu com maior ênfase na adição de mais descritores do reconhecimento das letras e do desenvolvimento da consciência fonológica do Eixo 1e da leitura de texto no Eixo 2. Espera-se que a proporção de descritores seja elevada no seu nível de complexidade, dado que questões de habilidades mais simples vão se tornando irrelevantes, visto o nível de desenvolvimento atingido pelas crianças ao longo dos anos.

A distribuição dos descritores nas edições equilibrou-se quando possibilitou avaliar todos os descritores da Matriz de Referência em 2016. E, mais que isso, nesta edição, os percentuais de acerto se demonstram crescentes com relação às demais edições.



Quadro 1 – Distribuição dos descritores por competência avaliada nas edições de 2013 a 2016 do SPAECE-Alfa

EI-XOS	DESCRITORES	TOTAL	EDIÇÕES DO SPAECE-ALFA							
			2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020
EIXO 1 - APROPRIAÇÃO DO SISTEMA DE ESCRITA	Reconhecimento de letras	2	1	50%	2	100%	2	100%	2	100%
	Domínio das convenções gráficas	3	3	100%	2	67%	2	67%	3	100%
	Desenvolvimento da consciência fonológica	4	3	75%	4	100%	4	100%	4	100%
	TOTAL	9	7	78%	8	89%	8	89%	9	100%
EIXO 2 - LEITURA	Leitura de palavras	2	2	100%	1	50%	2	100%	2	100%
	Leitura de frases	1	1	100%	1	100%	1	100%	1	100%
	Leitura de textos	7	6	86%	6	86%	6	86%	7	100%
	TOTAL	10	9	90%	8	80%	9	90%	10	100%

Fonte: Elaborado pelas autoras.

Apresentação dos descritores de maior e menor acerto discente das edições de 2013-2016 do SPAECE-Alfa

Mesmo percebendo que os descritores avaliados apontam recortes das habilidades de um currículo maior, a necessidade de pensá-las na proporção de maior e menor acerto geram possíveis caminhos de atuação com relação às estratégias discentes, docentes e das ações formativas de professores (VIANNA, 2005).

A discussão transcorrida se dá no sentido de encaminhar ações concretas em torno dessas estratégias, compreendendo

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
 NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
 RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



o SPAECE-alfa como ferramenta de avaliação de todo um trabalho planejado e organizado, visto sua aplicação acontecer somente ao final do 2º ano do Ensino Fundamental. Nesse sentido, o reconhecimento das potencialidades e dificuldades dos educandos confere à própria avaliação docente e das ações que atuam em sua formação continuada.

De acordo com o Quadro 02, os descritores de maior acerto ao longo das edições (2013-2016) foram D11 (Ler palavras nos padrões não canônicos (vogal, consoante / vogal / consoante, consoante / consoante / vogal etc.) na edição de 2013 e D01 (Identificar letras entre desenhos, números e outros símbolos gráficos) nas demais edições. Nisso, relacionam-se os eixos de apropriação do sistema de escrita e de leitura nas suas habilidades mais básicas.

O D01, mais acertado ao longo das edições, configura-se na habilidade mais básica da apropriação do sistema de escrita alfabética que requer ser introduzida, apropriada e consolidada já no 1º ano do ciclo de alfabetização (BRASIL, 2012b).

Quadro 2 – Descritores de maior e menor acerto das edições do SPAECE-Alfa de 2013 a 2016 no município de Fortaleza/CE

Edição	2013		2014		2015		2016	
	Maior acerto	Menor acerto						
Descritores	D11	D18	D01	D18	D01	D14	D01	D18
Percentual de acerto	91,3%	32,2%	95,5%	40,2%	96,4%	47,0%	97,7%	58,3%

Fonte: Relatórios SPAECE-Alfa (CAED, 2017).

O D11, mais acertado que o descritor mais básico avaliado (D02 - Reconhecer as letras do alfabeto) na edição de 2013, é visto como uma habilidade a ser aprofundada e consolidada



no 2º ano do ciclo de alfabetização (BRASIL, 2012b). Isso deve ocorrer, pois, a partir dela, a criança poderá aprofundar-se nas estruturas mais complexas do processo de leitura e escrita, requerendo maior fluência na leitura e, por conseguinte, compreensão (FREIRE, 2015). Apesar de uma alta porcentagem de acerto, essa habilidade mais básica da leitura não se compara àquelas do eixo de apropriação do sistema de escrita.

Já os descritores de menor acerto foram D18 (Reconhecer o tema ou assunto de um texto lido) nas edições de 2013, 2014 e 2016, e D14 (Inferir informação em texto verbal) na edição de 2015. O reconhecimento do tema ou assunto de um texto requer da criança uma leitura fluente e compreensiva. Desenvolver esta fase de aprofundamento interpretativo prevê que etapas anteriores sejam obedecidas, desde o entendimento do objetivo da leitura (para quê vou ler?), ao tipo de leitura que se reconhece (o que estou lendo?), aos conhecimentos prévios que estabeleço com o título do texto (já sei o que o texto fala?), até o que de fato o texto traz como ideias principais (o que o autor quis dizer?) (SOLE, 1998).

Desse modo, as estratégias de leitura trabalhadas em sala de aula são essenciais para que a criança chegue a um nível mais complexo de entendimento e aprofundamento do texto em si. Além disso, a análise mais detalhada do próprio instrumento avaliativo seria relevante, para que fossem levantadas questões diante dos aspectos relativos ao vocabulário, ao tipo de texto utilizado, ao título (tema) do texto que levasse à opção do gabarito, dentre outras. No entanto, as questões avaliadas não são de acesso a nenhum dos usuários dessa avaliação – professores, gestores, técnicos e alunos.

O D18 (Reconhecer o tema ou assunto de um texto lido) é percebido nos direitos de aprendizagem (BRASIL, 2012b) como

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



uma habilidade que deve ser aprofundada ou consolidada no 2º ano do ciclo de alfabetização. Os resultados das edições do SPAECE-Alfa denotam alguma preocupação com relação a essa habilidade, visto que parte de uma ação mais básica do que inferir informação implícita em texto verbal, como o D14. Cabe, então, aprofundar o próprio conhecimento das pesquisas acerca do reconhecimento desta habilidade nos instrumentos avaliativos em larga escala, bem como o seu entendimento pelos professores e formadores destes.

A inferência de informação em texto verbal (D14) se relaciona diretamente à compreensão leitora da criança. Esta, por sua vez, tem sido ancorada nos conhecimentos prévios que permitem um intercurso mais significativo à nova informação armazenada, fazendo essa ancoragem de forma interativa com as estruturas cognitivas existentes (SOLÉ, 1998). Desse modo, a criança que demonstra esta habilidade, ultrapassa apenas a decodificação, aprofundando na interpretação textual.

De acordo com os direitos de aprendizagem (BRASIL, 2012b, p. 49), a inferência de informações implícitas em textos verbais lidos, ou seja, “realizar inferências em textos de diferentes gêneros e temáticas, lidos com autonomia”, deve ser uma habilidade aprofundada no 2º ano do ciclo de alfabetização e consolidada apenas no 3º ano. Com isso, pode-se estimar que as crianças avaliadas nesse quesito tivessem consolidado essa habilidade, mas o que se espera é que a maioria o tenha aprofundado – os resultados obtidos marcam o progresso de aprendizagem em um ciclo de alfabetização.

Os descritores mais e menos acertados não requerem apenas exercícios e práticas mnemônicas discentes, mas exigem em caráter diagnóstico a preocupação dos envolvidos – técnicos e professores, no tocante ao entendimento destas



habilidades por eles mesmos e as suas diferentes formas e estratégias de intervenção no processo de aprendizagem (CARVALHO, 2014).

Considerações finais

O presente estudo buscou investigar o resultado do teste de desempenho do SPAECE dos alunos do 2º ano do Ensino Fundamental do município de Fortaleza, a partir dos relatórios de desempenho por descritor e sua contextualização. A pesquisa bibliográfica e documental permitiu conhecer uma leitura significativa dos resultados das avaliações em larga escala, repensando tanto a utilização dos dados, quanto as possíveis ações de formação que deles sucedem.

Nesta investigação e análise dos resultados do SPAECE-Alfa do município de Fortaleza, foi possível observar por meio do relatório proficiência/acerto por descritor que, no decorrer do período de 2013 a 2016, este município melhorou o seu desempenho; e que os resultados demonstram aumento no percentual de acerto nas habilidades de leitura. Além disso, percebeu-se que os descritores que possuíam menores porcentagens de acerto eram descritores que atendiam às competências mais complexas do ciclo de alfabetização. Inferir informação em texto verbal (D14) e reconhecer o tema ou assunto de um texto lido (D18) ainda são habilidades menos pontuadas ao longo das edições do SPAECE-Alfa.

No entanto, o aumento da porcentagem de acerto destes descritores no decorrer dos anos permite depreender que estas habilidades estão sendo, de alguma forma, melhor desenvolvidas no ensino. Dessa maneira, percebe-se a necessidade e a importância da forma e das estratégias de abordagem que os

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



formadores dos professores e os próprios professores trabalham estas habilidades em sala de aula.

É necessário ressaltar que esta pesquisa visa contribuir na reflexão sobre as dificuldades de aprendizagem, não somente dos alunos, mas também dos próprios professores, na transposição didática dos conteúdos. E que o conhecimento dos instrumentos que compõem o sistema de avaliação permite uma leitura significativa e embasada dos resultados adquiridos, contribuindo para uma tomada de decisão justa e coesa diante das possíveis ações desencadeadas pelos/aos atores envolvidos.

Políticas de formação vêm sendo implementadas nos municípios e estados, compreendendo e discutindo os resultados dessas avaliações. Para tanto, faz-se indispensável pesquisas que conheçam também as dificuldades dos próprios docentes e formadores no tratamento destas habilidades na competência leitora, bem como suas estratégias didáticas de transposição de conteúdo.

Referências

ANADON, M. E. **A pesquisa dita “qualitativa”: sua cultura e seus questionamentos.** Impresso. Comunicação do Colóquio Internacional “Formação, Pesquisa e Desenvolvimento em Educação” UNEB/UQAC – Senhor do Bonfim, BA, Brasil. p. 23-49, junho, 2005.

BARRETO, E. S. de S. Políticas de Currículo e Avaliação e Políticas Docentes. In:

BAUER, A.; GATTI, B. A. **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. pp.101-117.



BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. O que é o Saeb. **Inep**, Brasília, DF, c2011b. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/saeb>>. Acesso em: 17 jan. 2012a.

_____. **Base Nacional Comum Curricular**. MEC, 2016. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCCpublicacao.pdf>> Acesso: 19 ago. 2017.

BRASIL. **Elementos conceituais e metodológicos para definição dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento do ciclo de alfabetização (1º, 2º e 3º anos) do ensino fundamental**. Brasília, 2012b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=12827-texto-referencia-consulta-publica-2013-cne-pdf&category_slug=marco-2013-pdf&Itemid=30192> Acesso: 19 ago. 2017.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: língua portuguesa. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília, 1997. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro02.pdf>> Acesso: 19 ago. 2017.

CAEd. Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação. **Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica – SPAECE**. Universidade Federal de Juiz de Fora (CAEd/UFJF), 2017. Disponível em <<http://www.spaece.caedufjf.net/>> Acesso: 19 ago. 2017.

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 2º ano do ensino fundamental do estado da Bahia. Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, Fortaleza, 2014.

CELLARD, A. A análise documental. In: POUPART, J. et al. **A pesquisa qualitativa**: enfoques epistemológicos e metodológicos. Petrópolis, Vozes, 2008.

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



FREIRE, E. S. **Avaliação formativa da alfabetização**: uma proposta para acompanhar o desenvolvimento da leitura das crianças do 2º ano do ensino fundamental. Tese (doutorado) – Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Fortaleza, 2016.

GATTI, B. A. Avaliação e qualidade da educação. **Cadernos ANPAE**, v. 1, n. 4, p. 53- 62, 2007.

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.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do Trabalho Científico**. 23.Ed. São Paulo: Cortez, 2007.

SOLÉ, I. **Estratégias de Leitura**. 6. ed. Porto Alegre: Penso, 1998.

UNICEF/ MEC/ INEP (coord.). **Indicadores da Qualidade na Educação**. São Paulo: Ação Educativa, 2013, 4ª edição ampliada.

VIANA, H. M. **Avaliação Educacional**. Teoria. Planejamento. Modelos. São Paulo. IBRASA, 2000.

VIANNA, H. M. **Fundamentos de um Programa de Avaliação Educacional**. Brasília: Liber Livro Editora, 2005.

VIEIRA, S.L. **Gestão, avaliação e sucesso escolar: recortes da trajetória cearense**. Estudos Avançados (21) 60, 2007. Disponível em: < www.scielo.br/pdf/ea/v21n60/a04v2160.pdf > acessado em 21 de outubro de 2011.



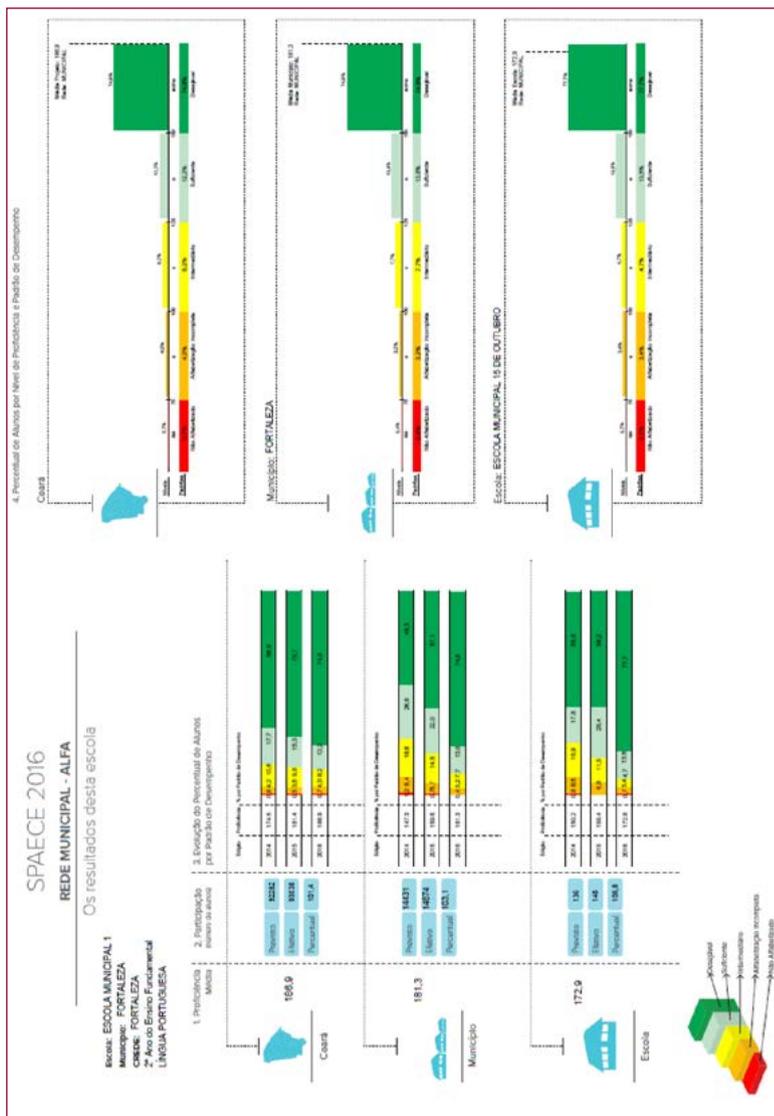
ANEXO A - MATRIZ DE REFERÊNCIA DE LÍNGUA PORTUGUESA - SPAECE-ALFA 2016

MATRIZ DE REFERÊNCIA DE LÍNGUA PORTUGUESA - SPAECE-ALFA 2016	
2º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL	
EIXO 1: APROPRIAÇÃO DO SISTEMA DE ESCRITA - HABILIDADES RELACIONADAS À IDENTIFICAÇÃO E AO RECONHECIMENTO DE ASPECTOS RELACIONADOS À TECNOLOGIA DA ESCRITA.	
1.1 - QUANTO AO RECONHECIMENTO DE LETRAS.	
D01	Identificar letras entre desenhos, números e outros símbolos gráficos.
D02	Reconhecer as letras do alfabeto.
1.2 - QUANTO AO DOMÍNIO DAS CONVENÇÕES GRÁFICAS.	
D03	Identificar as direções da escrita.
D04	Identificar o espaçamento entre palavras na segmentação da escrita.
D05	Reconhecer as diferentes formas de grafar uma mesma letra ou palavra.
1.3 - QUANTO AO DESENVOLVIMENTO DA CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA.	
D06	Identificar rimas.
D07	Identificar o número de sílabas de uma palavra.
D08	Identificar sílabas canônicas (consoante / vogal) em uma palavra.
D09	Identificar sílabas não canônicas (vogal, consoante / vogal / consoante, consoante / consoante / vogal etc.) em uma palavra.
EIXO 2: LEITURA - HABILIDADES RELACIONADAS À LEITURA DE PALAVRAS, DE FRASES E DE TEXTOS.	
2.1 - QUANTO À LEITURA DE PALAVRAS.	
D10	Ler palavras no padrão canônico (consoante / vogal).
D11	Ler palavras nos padrões não canônicos (vogal, consoante / vogal / consoante, consoante / consoante / vogal etc.).
2.2 - QUANTO À LEITURA DE FRASES.	
D12	Ler frases.
2.3 - QUANTO À LEITURA DE TEXTOS.	
D13	Localizar informação explícita em textos.
D14	Inferir informação em texto verbal.
D16	Interpretar textos não verbais e textos que articulam elementos verbais e não verbais.
D17	Reconhecer o tema ou assunto de um texto ouvido.
D18	Reconhecer o tema ou assunto de um texto lido.
D21	Reconhecer o gênero discursivo.
D22	Identificar o propósito comunicativo em diferentes gêneros.

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
 NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
 RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO

ANEXO B - RESULTADO DE UMA ESCOLA MUNICIPAL DO SPAECE-ALFA 2016





ANEXO C - RESULTADOS INTRA E EXTRAESCOLARES DE UMA ESCOLA MUNICIPAL



ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO

ANEXO D – RESULTADOS DE ALUNOS DE UMA ESCOLA MUNICIPAL NO SPAECE 2016

Resultado de Aluno																													
SPAECE 2016 / 2º Ano do Ensino Fundamental / LÍNGUA PORTUGUESA / MUNICIPAL / FORTALEZA - Distrito 1 / FORTALEZA / ESCOLA MUNICIPAL A																													
Nome do aluno	Descrição		D01	D02	D03	D04	D05	D06	D07	D08	D09	D10	D11	D12	D13	D14	D16	D17	D18	D21	D22	% de Acertos	C.D.		Proficiência	Padrão de Desempenho			
ALUNO A	Nº de Acertos	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	44,00	1	2	0	44,00	121,92	Intermediário
ALUNO B	Nº de Acertos	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	72,00	2	2	1	72,00	149,38	Suficiente
ALUNO C	Nº de Acertos	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	92,00	3	2	3	92,00	227,73	Desajvel
ALUNO D	Nº de Acertos	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	56,00	0	2	1	56,00	125,33	Suficiente
ALUNO E	Nº de Acertos	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	44,00	0	0	1	44,00	116,47	Intermediário
ALUNO F	Nº de Acertos	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	52,00	0	0	1	52,00	120,12	Intermediário
ALUNO G	Nº de Acertos	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	72,00	1	2	2	72,00	164,37	Desajvel
ALUNO H	Nº de Acertos	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	80,00	2	2	2	80,00	177,65	Desajvel
ALUNO I	Nº de Acertos	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	68,00	2	2	3	68,00	147,13	Suficiente
ALUNO J	Nº de Acertos	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	56,00	1	2	0	56,00	137,03	Suficiente

Resultado de Aluno																																
SPAECE 2016 / 2º Ano do Ensino Fundamental / LÍNGUA PORTUGUESA / MUNICIPAL / FORTALEZA - Distrito 1 / FORTALEZA / ESCOLA MUNICIPAL - EI EF /																																
Turma	D01	D02	D03	D04	D05	D06	D07	D08	D09	D10	D11	D12	D13	D14	D16	D17	D18	D21	D22	Total												
2AAM233 - 8378650	100,00	100,00	85,71	85,71	76,19	76,19	90,48	90,48	95,00	95,00	100,00	78,26	47,37	33,93	35,29	40,00	73,33	52,83	66,10	100,00	90,48	66,45	66,67	58,70	56,86	80,95	42,00	83,33	76,47	72,00		
2AAT233 - 8378642	85,71	85,71	100,00	100,00	100,00	100,00	100,00	100,00	100,00	100,00	100,00	90,48	66,45	66,67	58,70	56,86	80,95	42,00	83,33	76,47	72,00	100,00	90,48	66,45	66,67	58,70	56,86	80,95	42,00	83,33	76,47	72,00
2ABM233 - 8378631	100,00	95,00	100,00	100,00	100,00	100,00	95,00	95,00	100,00	100,00	100,00	95,45	51,79	51,92	65,63	65,63	65,63	65,63	65,63	65,63	65,63	65,63	65,63	65,63	65,63	65,63	65,63	65,63	65,63	65,63	65,63	
2ABT233 - 8378643	100,00	100,00	100,00	100,00	100,00	100,00	100,00	100,00	100,00	100,00	100,00	97,67	92,73	56,81	67,39	58,00	100,00	70,59	89,09	83,33	82,10	100,00	97,67	92,73	56,81	67,39	58,00	100,00	70,59	89,09	83,33	82,10
2ACT233 - 8378656	100,00	91,67	100,00	100,00	95,83	95,83	91,67	91,67	100,00	100,00	97,96	92,45	58,21	57,14	61,54	61,54	61,54	61,54	61,54	61,54	61,54	61,54	61,54	61,54	61,54	61,54	61,54	61,54	61,54	61,54	61,54	

Resultado de Aluno																																									
SPAECE 2016 / 2º Ano do Ensino Fundamental / LÍNGUA PORTUGUESA / MUNICIPAL /																																									
Regional	D01	D02	D03	D04	D05	D06	D07	D08	D09	D10	D11	D12	D13	D14	D16	D17	D18	D21	D22	Total																					
FORTALEZA - Distrito 1 - 221	97,72	90,05	91,63	92,97	97,07	78,17	71,27	86,12	80,59	97,36	83,28	90,19	62,39	61,09	59,63	82,14	58,31	82,23	75,77	77,09	100,00	97,72	90,05	91,63	92,97	97,07	78,17	71,27	86,12	80,59	97,36	83,28	90,19	62,39	61,09	59,63	82,14	58,31	82,23	75,77	77,09



APÊNDICE A - CONSOLIDAÇÃO DOS PORCENTUAIS DE ACERTO DOS DESCRITORES DO SPAECE-ALFA LEITURA DE 2013 A 2016 NO MUNICÍPIO DE FORTALEZA/CE.

Resultados (%) dos descritores avaliados no SPAECE-Alfa - Leitura																			
SPAECE 2013																			
Descritores	D02	D03	D04	D05	D06	D07	D09	D10	D11	D12	D13	D14	D16	D18	D21	D22			
Percentual de acerto	83.3%	82.3%	80.8%	78.1%	69.2%	84.1%	60.7%	47.0%	91.3%	61.3%	33.5%	33.0%	41.9%	32.2%	44.2%	34.6%			
SPAECE 2014																			
Descritores	D01	D02	D04	D05	D06	D07	D08	D09	D11	D12	D13	D14	D16	D18	D21	D22			
Percentual de acerto	95.5%	77.5%	66.6%	80.0%	70.0%	55.2%	57.6%	65.5%	83.0%	64.9%	40.7%	40.5%	45.7%	40.2%	53.9%	47.9%			
SPAECE 2015																			
Descritores	D01	D02	D03	D05	D06	D07	D08	D09	D10	D11	D12	D13	D14	D16	D17	D18	D21	D22	
Percentual de acerto	96.4%	81.3%	88.6%	95.5%	72.4%	61.1%	78.1%	74.3%	88.2%	84.1%	84.3%	47.8%	47.0%	59.4%	73.1%	51.2%	68.9%	57.2%	
SPAECE 2016																			
Descritores	D01	D02	D03	D04	D05	D06	D07	D08	D09	D10	D11	D12	D13	D14	D16	D17	D18	D21	D22
Percentual de acerto	97.7%	90.1%	91.6%	92.1%	97.1%	78.2%	71.3%	86.1%	80.6%	97.4%	93.3%	90.2%	62.4%	61.1%	59.6%	82.2%	58.3%	82.2%	75.8%

Fonte: Relatórios SPAECE-Alfa (CAED), 20.

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
 NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
 RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



AS PRÁTICAS DE AVALIAÇÃO DE LEITURA DAS PROFESSORAS DO CICLO DE ALFABETIZAÇÃO DA REDE PÚBLICA DE FORTALEZA

Olívia Coelho da Silva

Universidade Federal do Ceará (UFC)

Ana Paula de Medeiros Ribeiro

Universidade Federal do Ceará (UFC)

RESUMO

Há um quantitativo significativo de crianças que chegam aos anos finais do Ensino Fundamental sem ter consolidado as habilidades de alfabetização, mais precisamente relacionadas à leitura e, por causa disso, demonstram maiores dificuldades para ler e compreender textos mais complexos. Nesse contexto, acredita-se na importância da mediação e do incentivo do professor na formação do leitor nos anos iniciais no Ensino Fundamental. Entretanto, não só o ensino é considerado como elemento fundamental dessa atividade, as formas de avaliar e de interpretar os resultados também se configuram como grandes aliadas nesse processo. Em face desta problemática, foi realizada uma pesquisa para investigar as práticas de avaliação de leitura das professoras que lecionam no ciclo de alfabetização (1º, 2º e 3º anos) em uma escola da rede municipal de Fortaleza. Esta pesquisa se caracteriza como uma pesquisa de campo de abordagem qualitativa. Desse modo, constatou-se que a observação é uma técnica muito utilizada pelas professoras para avaliar a leitura dos alunos que se encontram nas turmas de alfabetização. Tais observações seguem uma sistematização orientada pela Secretaria Municipal de Fortaleza. Foi identificado também que as professoras compreendem a necessidade da avaliação periódica com a intenção de perceber as dificuldades apresentadas pelos alunos e, assim, intervir para melhorar seu processo de aprendizagem na leitura.

Palavras-chave: Avaliação. Leitura. Alfabetização



ABSTRACT

There is a significant number of children who arrive in the final years of elementary school without having consolidated literacy skills, precisely, related to reading and, therefore, have greater difficulties in reading and understanding more complex texts. In this context, we believe in the importance of teacher mediation and encouragement in the formation of the reader in the initial years of Elementary School. However, not only is teaching considered as a fundamental element of this activity, the ways of evaluating and interpreting the results are also as great allies in this process. Faced with this problem, a research was carried out to investigate the reading assessment practices of the teachers who teach in the literacy cycle (1st, 2nd and 3rd years) in a municipal school of Fortaleza. This research is characterized as a field research of qualitative approach. Thus, the research found that observation is a technique widely used by teachers to assess the reading of students in literacy classes. These observations follow systematization under the guidance of the Municipal Secretary of Fortaleza. It was also noticed that the teachers understand the need for periodic evaluation with the intention of perceiving the difficulties presented by the students and, thus, intervene to improve their reading learning process.

Key-words: Assessment. Reading. Literacy.

Introdução

O Ceará monitora o processo de alfabetização de seus alunos por meio da aplicação sistemática de avaliações em larga escala. Conforme os resultados da avaliação diagnóstica realizada pelo PAIC, em 2014, as habilidades mais complexas referentes à leitura de textos ainda apresentam índices de acerto, pelos alunos do 2º ano, abaixo de 60%. Esse resultado também é verificado nos anos seguintes.

Diante do exposto, acredita-se que ainda há um quantitativo significativo de crianças que chegam nos anos finais

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



do Ensino Fundamental sem ter consolidado as habilidades de alfabetização, mais precisamente relacionadas à leitura e, por causa disso, demonstram maiores dificuldades para ler e compreender textos mais complexos.

Nesse contexto, acredita-se na importância da mediação e do incentivo do professor na formação do leitor nos anos iniciais no Ensino Fundamental. É necessária a prática de inserir as crianças em situações significativas de interação com os diferentes gêneros textuais que circulam na sociedade para o desenvolvimento de sua formação leitora.

Entretanto, não só o ensino é considerado como elemento fundamental dessa atividade, as formas de avaliar e de interpretar os resultados também se configuram como grandes aliadas nesse processo. Os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa orientam que a avaliação pode subsidiar a prática reflexiva do professor, alimentar e conduzir as intervenções pedagógicas, que devem ser contínuas e com o olhar para o conhecimento do aluno, valorizando seu conhecimento prévio (BRASIL, 1997).

Em consonância com os PCN, a Resolução nº 7, de 14 de dezembro de 2010, do Conselho Nacional de Educação/ Câmara de Educação Básica, em seu artigo 32, defende que a avaliação dos alunos a ser realizada pelos professores e pela escola como parte integrante da proposta curricular e da implementação do currículo, é redimensionadora da ação pedagógica. Portanto, deve assumir um caráter processual, formativo e participativo, ser contínua, cumulativa e diagnóstica (BRASIL, 2010).

A avaliação alicerça a prática do professor como elemento que permite uma reflexão contínua, pela qual se torna possível pensar em ajustar a forma como se trabalham os conteúdos para proporcionar o êxito na aprendizagem dos alunos.



Assim, “[...]a avaliação das aprendizagens só pode acontecer se forem relacionadas com as oportunidades oferecidas, isto é, analisando a adequação das situações didáticas propostas aos conhecimentos prévios dos alunos e aos desafios que estão em condições de enfrentar”. (BRASIL,1997, p.55).

Atualmente, as políticas e programas de formação de professores alfabetizadores, em nível nacional e estadual, vêm possibilitando uma melhoria na realidade educacional. No entanto, apesar de Fortaleza contar com o apoio do PAIC e PNAIC, Estado e Governo Federal, respectivamente, a Secretaria Municipal de Educação vem desenvolvendo diversas ações para dar um atendimento diferenciado aos alunos matriculados nos 3º, 4º e 5º anos do Ensino Fundamental que se encontram não alfabetizados. A identificação dessa situação dos alunos é feita considerando os resultados das avaliações.

Face a esta problemática, foi realizada uma pesquisa para investigar as práticas de avaliação de leitura das professoras que lecionam no ciclo de alfabetização (1º, 2º e 3º anos) em uma escola da rede municipal de Fortaleza. Os resultados, pois, são apresentados neste artigo.

Referencial teórico

As concepções da avaliação da aprendizagem

A relação que o professor estabelece com a avaliação é de fundamental importância para nortear sua prática reflexiva quanto ao seu papel no processo do ensino e da aprendizagem. Com isso, a prática do professor que se orienta com base em uma concepção de avaliação formativa estará sempre apontando para o repensar de sua prática em função de novas

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



estratégias de ensino que considera o aluno como o centro do processo.

Luckesi (1998) acredita que a avaliação está a serviço da democratização do ensino a partir do momento em que é utilizada para diagnosticar o estágio de aprendizagem no qual se encontra o aluno e age de forma que promova o seu avanço.

Desse modo, a avaliação não seria tão-somente um instrumento para a aprovação ou reprovação dos alunos, mas sim um instrumento de diagnóstico de sua situação, tendo em vista a definição de encaminhamentos adequados para a sua aprendizagem. Se um aluno está defasado não há que, pura e simplesmente, reprová-lo e mantê-lo nesta situação. (LUCKESI, 1998, p.81).

Dessa forma, Vianna cita que:

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, p.16).

De acordo com as ideias de Vianna, Luckesi acredita que um educador que esteja preocupado com uma prática transformadora deve agir de forma consciente e refletidamente, pois em sua trajetória deverá estar clara e explícita o que está fazendo e onde deverá chegar com as suas ações para garantir o aprendizado de seus alunos. Por isso, não se acredita em uma avaliação mecânica, e sim em “[...] uma atividade racionalmente definida, dentro de um encaminhamento político e decisório a favor da competência de todos para a participação democrática da vida social.” (LUCKESI, 1998, p.46).

Diante do exposto, Hoffmann chama a atenção que:



A avaliação é substancialmente reflexão, capacidade única e exclusiva do ser humano, de pensar sobre seus atos, de analisá-los, julgá-los, interagindo com o mundo e com os outros seres, influenciando e sofrendo influências pelo seu pensar e agir. Não há tomada de consciência que não influencie a ação. Uma avaliação reflexiva auxilia a transformação da realidade avaliada (HOFFMANN, 2001, p.10).

Portanto, uma avaliação a serviço da aprendizagem busca uma observação permanente dos saberes que emergem dos alunos com a intenção de agir sobre cada indivíduo. Assim, a referida autora acredita em uma avaliação mediadora que se propõe não apenas a conhecer, mas promover ações pedagógicas que beneficiem os educandos. Para isso, o professor passa a desempenhar o papel de investigador para observar e redefinir suas ações para uma aprendizagem significativa, criando situações que atendam às necessidades de cada aluno sem perder a noção do todo.

Para que isso ocorra, Hoffman (2001) defende uma prática avaliativa pensada para o futuro com o acompanhamento de todas as etapas no decorrer do processo em que seja possível realizar estratégias pedagógicas como forma de avanço dos alunos, pois se o professor for bem observador, poderá planejar sua ação de forma flexível. “Assim como uma seta, a avaliação direciona-se, essencialmente, para frente, não para julgar e classificar o caminho percorrido, mas para favorecer a evolução da trajetória do educando”. (HOFFMANN, 2001, p.21).

O que normalmente observa-se nas salas de aula é a prática do professor pensada para o coletivo. O planejamento é realizado para um grupo homogêneo de alunos, que existe só na mente do professor que não observa as especificidades de cada aluno de sua sala de aula. Portanto, Hoffmann (2001) acon-

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



selha que o trabalho pedagógico do professor seja delineado para o coletivo, mas com o olhar para os diversos indicadores individuais de forma que possibilite ao aluno repensar suas hipóteses sobre a diversidade de conhecimentos que estão sendo construídos. O professor necessita acompanhar e promover a evolução de cada aluno dentro da heterogeneidade da turma, pois os alunos aprendem na relação com os outros, e cada um aprende no seu tempo.

Luckesi (1998, p.118) ressalta que “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”. Dessa forma, acredita-se que para promover um ensino de qualidade os professores necessitam desenvolver na sua prática o hábito de realizar a avaliação para diagnosticar as reais dificuldades apresentadas pelos alunos e nortear as ações pedagógicas para intervir no processo de ensino e de aprendizagem. Perrenoud acredita que:

O diagnóstico é inútil se não der lugar a uma ação apropriada. Uma verdadeira avaliação formativa é necessariamente acompanhada de uma intervenção diferenciada, com 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 (PERRENOUD, 1999, p.15).

Para Coll (2004, p 372), “[...] a avaliação não termina com a emissão de um juízo de valor sobre as aprendizagens realizadas pelos alunos”, assim sendo, tem a função importante para se perceber o nível de aprendizagem dos alunos e constatar se realmente as metodologias aplicadas estão sendo capazes de atingir os objetivos desejados.



A competência leitora

Para realizar a prática avaliativa nessa perspectiva mediadora e mais integradora, os professores enfrentam diversos desafios no cotidiano da sala de aula. Na etapa da alfabetização esses desafios são ainda maiores, pois as crianças estão na fase de aquisição de várias competências que serão cruciais para o desenvolvimento de outras tantas necessárias à sua progressão na vida escolar e social. A competência leitora é uma delas, portanto, um dos desafios do professor é formar o leitor competente e autônomo.

No que se refere à formação do leitor é interessante compreender que a concepção de leitura considerada nessa pesquisa é a mesma adotada nos documentos oficiais contemporâneos que tratam do ensino e da aprendizagem da linguagem, que é a concepção interacional (dialógica) da língua. Koch e Elias (2013) explicam que os leitores são sujeitos ativos que interagem dialogicamente com o autor por meio do texto. Dessa forma, o sentido do texto é construído na interação do texto com o sujeito. Para as autoras,

A leitura é, pois, uma atividade interativa altamente complexa de produção de sentidos, que se realiza evidentemente com base nos elementos linguísticos 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 (KOCH; ELIAS, 2013, p.11).

Nesta perspectiva, a autora defende que para construir sentidos, o leitor mobiliza diversos saberes no momento dessa interação com o texto. Assim, o ato de ler, além dos conhecimentos linguísticos, leva em consideração os conhecimentos de mundo do leitor, pois será exigida uma compreensão que

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



ultrapassa a simples decodificação. Essa interação com o texto inicia-se com a antecipação e hipóteses elaboradas sobre o autor, o meio de veiculação do texto, o gênero textual, título e a configuração de informações do texto. (KOCH; ELIAS, 2013).

Para ler necessitamos, simultaneamente, manejar com destreza as habilidades de decodificar e apontar ao texto nossos objetivos, ideias e experiências prévias; precisamos nos envolver em um processo de previsão e inferência contínua, que se apoia na informação proporcionada pelo texto e na própria bagagem, e em um processo que permita encontrar evidência ou rejeitar as previsões e inferências antes mencionadas (SOLÉ, 1998, p.23).

Solé (1998), e Koch, Elias (2013) compactuam da mesma ideia sobre a leitura e asseveram que, no processo didático dessa competência, é necessário considerar que “[...] os objetivos da leitura são elementos que devem ser levados em conta quando se trata de ensinar as crianças a ler e a compreender.” (SOLÉ, 1998, p.22).

Assim, Solé (1998) esclarece que uma atividade de leitura será bem mais motivadora quando o conteúdo for de interesse do leitor aliada a um objetivo. Ainda que seja muito difícil em uma turma de crianças contemplar o interesse de todas, a motivação pode ser despertada pelo professor de acordo com seu entusiasmo ao apresentar uma proposta de leitura. Portanto, a referida autora acredita que o aprendiz de leitor deve ser apresentado ao código linguístico em contextos significativos e que o professor deve evitar trabalhar de uma forma descontextualizada e com palavras isoladas.

Ademais, as pesquisadoras Gouveia e Leal (2001 apud LEAL; ALBUQUERQUE, 2010), acrescentam que o contexto motivador que contribui para a aprendizagem da leitura e da



escrita das crianças vai além de materiais e livros adequados, passa pela convivência com adultos leitores e escritores que possuem importante representação em sua vida, como pais e professores.

Ao incentivar a leitura para as crianças é necessário que o professor planeje esse momento respeitando critérios para a escolha dos materiais, antecipe possíveis dificuldades que as crianças irão apresentar, evite situações de concorrência e promova situações de uso real da leitura, como também respeite o ritmo da criança ao elaborar suas próprias interpretações. Portanto,

[...] ao ensinar estratégias de compreensão leitora, entre os alunos deve predominar a construção e o uso de procedimentos de tipo geral, que possam ser transferidos sem maiores dificuldades para situações de leitura múltiplas e variadas. Por esse motivo, ao abordar estes conteúdos e ao garantir sua aprendizagem significativa contribuimos com o desenvolvimento global de meninos e meninas, além de fomentar suas competências como leitores (SOLÉ, 1998, p.70).

Com o exposto, está muito claro que o professor alfabetizador enfrenta muitos desafios no processo de formar leitores, mas outros desafios também se põem à sua frente, por exemplo, como avaliar essa competência e como extrair dos resultados elementos que subsidiarão a sua prática.

Procedimentos metodológicos

Esta pesquisa se caracteriza como uma pesquisa de campo de abordagem qualitativa. Para Minayo (2009), a pesquisa de campo proporciona aproximação do pesquisador na realidade sobre a problemática do estudo em questão, sendo pos-

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



sível estabelecer interações com o objeto do estudo e construir empiricamente o conhecimento.

A abordagem qualitativa da pesquisa, segundo Flick (2009, p.37), “dirige-se à análise de casos concretos em suas peculiaridades locais e temporais, partindo das expressões e atividades das pessoas em seus contextos locais.”

Lócus da pesquisa

A escola municipal participante da pesquisa está localizada na Regional 3, na cidade de Fortaleza, e oferta à comunidade a Educação Infantil e o Ensino Fundamental do 1º aos 3º anos.

Tal escolha se concretizou pelo fato da escola ter sido destaque no Seminário Municipal do PNAIC – Pacto Nacional da Alfabetização na Idade Certa, em 2013, uma vez que uma das professoras foi selecionada para apresentar sua experiência exitosa em sala de aula, o Projeto Recitando Cantando e Recriando com Vinícius de Moraes. Nesse mesmo ano, obteve destaque dentre as escolas da Prefeitura de Fortaleza por obter bons resultados no SPACE-Alfa. Os alunos do 2º ano do Ensino Fundamental apresentaram padrão de desempenho desejável com 150,5 de proficiência em leitura. Segundo o boletim pedagógico do SPAECE-Alfa, esse resultado significa que os alunos da escola conseguem identificar o assunto de um texto e estabelecem relações entre as suas partes para chegar ao sentido global, além de já terem consolidado habilidades mais básicas da leitura.

Sujeitos da pesquisa

A amostra de professores selecionados para participar do estudo foi do tipo intencional. Buscou-se investigar aque-



les professores lotados nas turmas do 1º ao 3º ano do Ensino Fundamental. Na escola escolhida, havia 3 professoras que lecionavam no 1º ano, 2 professoras que lecionavam no 2º ano, 2 professoras que lecionavam no 3º ano. Ao longo do trabalho, as professoras são identificadas pelas sete primeiras letras do alfabeto: professoras A, B, C, D, E, F e G. Ressalta-se que apenas seis delas realizaram a entrevista.

Instrumentos e técnicas de coleta de dados

À medida que a pesquisa se caracterizou como estudo qualitativo, exigiu que o instrumento e técnicas de coleta de dados fossem delineados ao propósito da pesquisa.

Dessa forma, a entrevista semiestruturada foi a técnica escolhida para coletar os dados referentes ao objetivo da pesquisa. Na entrevista semiestruturada, “[...] há um roteiro de tópicos relativos ao problema a ser estudado e o entrevistador tem liberdade de fazer as perguntas que quiser, sobre razões, motivos e esclarecimentos” (LAKATOS; MARCONI, 2009, p. 279). O roteiro de entrevista desenvolvido para ser aplicado às professoras desse estudo compôs-se de oito questões elaboradas no intuito de captar respostas que orientassem as análises sobre a problemática estudada.

As professoras participantes da entrevista, assinaram o Termo de Livre Consentimento, no qual foi submetido ao Comitê de Ética da Universidade Federal do Ceará, com o intuito de preservar os sujeitos participantes da pesquisa.

Metodologia de análise dos dados

Esta pesquisa utilizou o método de análise de conteúdo - AC para tratar os dados coletados em campo. Foram geradas

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



categorias e unidades de sentido, as quais foram interpretadas à luz das teorias que fundamentam a temática do estudo. Para Bardin (2011), os métodos de análise de conteúdo correspondem à superação da incerteza e o enriquecimento da leitura, sendo possível aplicar a todas as formas de comunicação, tendo como base o código linguístico independente do suporte. Portanto, qualquer comunicação entre o emissor e o receptor em qualquer veículo de significados, pode ser interpretado pelas técnicas de análise de conteúdo.

Para analisar os dados coletados e classificar em categorias foi necessário investigar o que as mensagens tinham em comum para proceder ao agrupamento. De acordo com a metodologia expressa pela autora, a categorização segue uma estrutura dividida em duas etapas: o inventário, em que são isolados os elementos e a classificação, em que os elementos seguem uma certa organização. Na pesquisa em questão, as falas das professoras oriundas das entrevistas foram transcritas e os textos foram analisados, minuciosamente, a fim de que as categorias e unidades de análise fossem identificadas.

A análise de conteúdo trabalha com a passagem de dados brutos a dados organizados, não permitindo desvio do material coletado, mas proporcionando perceber o invisível enquanto dados brutos. Foi seguindo essa orientação que se procedeu a análise das falas das professoras (textos transcritos das entrevistas gravadas).

Das entrevistas, extraíram-se cinco categorias: escolha do livro para os alunos; expectativas de aprendizagem na leitura; dificuldades de aprendizagem na leitura e intervenções; avaliação da leitura e organização do ambiente para as atividades de leitura. No entanto, iremos nos deter apenas na categoria “avaliação da leitura”.



Essa metodologia auxiliou na organização e interpretação dos achados, os quais serão discutidos a seguir.

Resultado e discussões

O roteiro de entrevista buscou investigar junto às professoras, como era realizada a avaliação da leitura dos alunos. Os elementos que surgiram em suas falas, foram: (1) a observação cotidiana durante as atividades e (2) momentos sistemáticos de aplicação de instrumentais avaliativos com regularidade mensal ou bimestral.

Dessa forma, a partir dos elementos que surgiram das falas das professoras entrevistadas pôde-se verificar que a avaliação acontece sistematicamente na rotina da sala de aula e que a observação é a forma mais utilizada por elas para nortear suas práticas.

De acordo com a fala das professoras A, F e G, a avaliação da leitura dos alunos é realizada no dia a dia durante as atividades propostas. Apesar de a professora A não ter mencionado sobre a avaliação individual, observou-se que em um dos dias de planejamento, a referida professora encontrava-se realizando a avaliação com seus alunos no pátio da escola.

“Nos momentos de atividade mesmo, com a leitura no quadro. Na hora de uma atividade eu peço que eles leiam. Quando eu escrevo uma palavra na lousa eu peço que eles leiam. *Assim, eu vou avaliando dia a dia*”.(PROFESSORA A, grifo nosso).

Realizo dia a dia. Todo dia tem leitura, independente, que seja matemática, ciências ou língua portuguesa. Todas elas envolvem leitura. Se eu estou trabalhando matemática e eu quero ver como aquele aluno está de leitura e tem situações problemas [...], então, na hora

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



que ele está lendo já estou buscando ali a compreensão dele, a entonação, se ele segue as regras da pontuação. Eu peço que ninguém responda, porque eu vou ver se ele compreendeu ou não através da leitura [...] (PROFESSORA F, grifo nosso).

Dia a dia, não tem um dia específico. Eu sempre vejo os que estão mais fracos. Eu sei quem são os mais fracos. Os que já têm a leitura fluente, a gente não deixa de fora para eles justamente melhorarem mais ainda [...] (PROFESSORA G, grifo nosso).

Sobre a avaliação realizada no dia a dia, Hoffman (2001) defende que uma avaliação a serviço da aprendizagem necessita de uma “[...] observação permanente das manifestações de aprendizagem para proceder a uma ação educativa que otimize os percursos individuais.” (HOFFMAN, 2001, p. 17).

Na fala das professoras B, D e E percebe-se que, em sua prática, há um momento específico para realizar a avaliação da leitura dos alunos.

Eu faço individual. Uma vez por mês eu coloco os outros com uma atividade extra de pintura ou colagem e chamo individualmente ali na mesa e mando ler palavras. Começo com palavras, depois se ele lê palavras, eu tento ver se ele lê frases e, depois, se ele lê frases, eu mando ele ler um pequeno texto (PROFESSORA B, grifo nosso).

Quanto à fala da professora D, percebe-se que há momentos específicos para realizar a avaliação da leitura individual e durante as atividades quando ocorre a leitura coletiva. Desse modo, segundo a fala da professora, a avaliação ocorre em várias situações, tornando uma rotina para os alunos. Essa rotina de avaliação é explicada para os alunos e inserida desde o início do ano letivo. Dessa forma, os alunos não são surpreendidos.

Tudo isso, leva a crer que a avaliação deve estar à serviço da aprendizagem e o professor exercendo o compromisso de



promover alternativas em sua ação pedagógica para promover os alunos em suas capacidades intelectuais. Para isso, Hoffman (2001, p.18) ressalta que o professor tem o papel de estar “[...] criando e recriando alternativas pedagógicas adequadas a partir da melhor observação e conhecimento de cada um dos alunos, sem perder a observação do conjunto e promovendo sempre ações interativas. ”

Eu faço a *avaliação individual, bimestralmente*. Eles já têm essa rotina de serem chamados. Então, assim, no início do ano, a gente faz todo esse trabalho de que eles não precisam ter vergonha, que da mesma maneira que eu leio para eles, em alguns momentos eles vão ter que ler para mim. Para não ficar uma coisa muito estranha para eles. Então, quando eu chamo, eles já sabem: “ah! Professora, agora eu que vou ler para senhora”. Então, eles já têm essa rotina. [...] assim, eu faço essa leitura individual. Tem a leitura coletiva em que a sala é que dividida em dois grupos. Eu sempre percebo quando tem um grupo que lê mais do que o outro, está mais participativo ou não (PROFESSORA D, grifo nosso).

Quanto à fala da professora E, percebe-se que apresenta uma concepção de que a avaliação deve ser realizada em diferentes momentos e que a criança deve estar à vontade para não se sentir pressionada com a avaliação.

Eu avalio cada um, *individual e coletivo* também. Trabalho com a leitura coletiva e individual, mas de certa forma que eles não percebiam que eu estou avaliando aquela leitura [...], mas eu estou avaliando eles, eu chamo de um por um, de certa forma que eles não fiquem tensos [...] faço uma coisa prazerosa para que eles não percebiam realmente. Marco no cronômetro o minuto, dou um texto para eles lerem e, dentro de um minuto, quantas palavras eles conseguem ler, se é com certa dificuldade ou não. Um texto bem compreensivo, bem prazeroso (PROFESSORA E, grifo nosso).

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



Sobre a prática das professoras em relação aos procedimentos para realizar a avaliação da leitura dos alunos, Kleiman (2001) pontua que é muito comum ocorrer nas salas de aula a utilização da leitura em voz alta com a intenção de avaliar a compreensão das crianças sobre o conteúdo lido. A autora ressalta a importância de avaliar o aluno para conhecer suas habilidades de leitura, “[...] mas, para isso, devemos saber exatamente o que vamos avaliar, e quais são as tarefas que, se o aluno conseguir executar, nos permitem dizer que esse aluno lê.” (KLEIMAN, 2001, p.152).

Desse modo, é necessário ter clareza que as matrizes de referência de avaliação, por exemplo, têm uma função específica de nortear o trabalho da elaboração dos itens dos testes. Não podem, portanto, ser a única balizadora do trabalho pedagógico. O documento denominado Proposta curricular de Língua Portuguesa do Estado do Ceará reforça essa orientação.

As avaliações externas, em função dos instrumentos utilizados, não têm como objeto toda a riqueza curricular das escolas. Eis porque suas matrizes, mesmo quando bem elaboradas, não podem ser tomadas como currículo, apenas como um referencial (CEARÁ, 2014, p.16).

Diante das respostas das professoras, percebe-se que elas realizam a avaliação da leitura das crianças em diferentes momentos, no geral, não se limitam aos instrumentais disponibilizados pela Secretaria de Educação e, sobretudo, valorizam os momentos de atividades para realizar a avaliação dos alunos.

De acordo com Vianna (2005), a avaliação realizada em sala de aula pelo próprio professor é de grande relevância e ele não deve se limitar a um único instrumento.

A avaliação, particularmente a que é realizada em sala de aula, sob responsabilidade direta dos professores, é mais



importante sem dúvida, porque não se restringe a um único instrumento, mas resulta, quase sempre, de muitos outros tipos de fazeres, que englobam elementos qualitativos, incluindo entre essas práticas as técnicas de observações (VIANNA, 2005, p. 29).

O autor também ressalta a importância da avaliação realizada em grande escala, que segue procedimentos padronizados com o intuito de gerar um quadro isonômico em que todos tenham as mesmas condições para demonstrar o seu desempenho. Contudo, explica que nesse tipo de avaliação “[...] por mais bem planejados e refinados que sejam os instrumentos, nunca oferecem um quadro completo da realidade do ensinar/aprender, pois nunca se conhece a realidade em toda a sua complexidade [...]” (VIANNA, 2005, p. 30).

Conclusão

De acordo com os documentos oficiais, a avaliação é fundamental e deve ocorrer regularmente para auxiliar o professor na mediação do processo de ensino e aprendizagem. Desse modo, esta prática permitirá uma reflexão contínua para tornar exitosa a aprendizagem dos alunos.

Desse modo, a pesquisa constatou que a observação, é uma técnica muito utilizada pelas professoras para avaliar a leitura dos alunos que se encontram nas turmas de alfabetização. Tais observações seguem uma sistematização periódica diária e sistematicamente sob orientação da Secretaria Municipal de Fortaleza.

Foi percebido também que as professoras compreendem a necessidade da avaliação periódica com a intenção de perceber as dificuldades apresentadas pelos alunos e, assim, intervir para melhorar seu processo de aprendizagem.

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



Diante do exposto, acredita-se que a avaliação desempenha um papel fundamental na emancipação dos alunos que se encontram matriculados nas turmas de alfabetização, haja vista, que a partir da consolidação das habilidades e competências consolidadas nessa fase, os alunos poderão seguir com êxito na sua vida escolar.

Referências

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacional**: introdução aos parâmetros curriculares nacional. Brasília: MEC/SEF, 1997.

_____. Resolução nº 7, de 14 de dezembro de 2010. Fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb007_10.pdf>. Acessado em: 10 jun.2014

CEARÁ. Secretaria da Educação. Coordenadoria de Cooperação com os Municípios (Copem). Programa de Alfabetização na Idade Certa (PAIC). **Proposta curricular de Língua Portuguesa- 1º ao 5º ano – Estado do Ceará**. Fortaleza: Secretaria de Educação do Estado do Ceará, 2014.

COLL, César; MARTÍN, Elena; ONRUBIA, Javier. **Avaliação da aprendizagem escolar**: dimensões psicológicas e sociais. In: COLL, César. MARCHESI, Alvaro. PACALIOS, Jesus.

Desenvolvimento psicológico e educação: psicologia da educação escolar. trad. Fátima Murad. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2004. v.2.

FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa**. 3º. Ed. – Porto Alegre: Artmed, 2009.



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

KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e compreender: o sentido do texto**. 3ªed. – São Paulo: Contexto, 2013.

KLEIMAN, Angela. **Oficina de leitura: teoria e prática**. Campinas, SP: Pontes: Universidade Estadual de Campinas, 1993.

LEAL, Telma Ferraz Leal; ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de. **Leitura e formação de leitores na escola**. In: PAIVA, Aparecida; MACIEL, Francisca; COSSON, Rildo (Coord.). **Leitura ensino fundamental**. Brasília. Ministério da Educação Secretária da Educação Básica, 2010.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Metodologia científica**. 2 ed. São Paulo: Atlas, 1992.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 1998.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis. RJ: Vozes, 2009.

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

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura**. 6ª ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

VIANNA, Heraldo Marelím. **Fundamentos de um programa de avaliação educacional**. -Brasília: Liber Livro Editora.2005.

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



RENDIMENTO ESCOLAR NO CARIRI CEARENSE: ASPECTOS QUALITATIVOS E QUANTITATIVOS

Maria Iracema Pinho de Sousa

Doutora em Educação pela UFC, Docente do Instituto de Formação de Educadores da UFCA. E-mail: iracema.pinho@ufca.edu.br.

Edicarlos Pereira de Sousa

Doutor em Meteorologia pela UFCG, Docente do Instituto de Formação de Educadores da UFCA. E-mail: edicarlos.pereira@ufca.edu.br

Erika Letícia da Silva de Lima

Licencianda em Ciências Naturais e Matemática pela UFCA. E-mail: lekahzinha@gmail.com
Agência Financiadora: não contou com financiamento

RESUMO

O rendimento escolar tem sido objeto de muita discussão por parte de professores e instituições de ensino. Compreender os diferentes fatores que influenciam o processo de aprendizagem discente é uma ação de grande complexidade e que requer bastante atenção. O estudo da estatística numa dinâmica investigativa, mediado também pelo conceito de modelagem matemática, foi utilizado neste trabalho. A representação dos dados do rendimento escolar permitiu observar o comportamento da variável em estudo, podendo perceber os melhores/piores resultados, analisados sob diferentes aspectos (ano escolar, localização urbana ou rural e por município). Os dados utilizados foram do rendimento escolar de dez municípios do Cariri cearense, referentes ao ano de 2014, oriundos do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) e disponibilizados também no site do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Como metodologia, uma planilha eletrônica foi utilizada para o tratamento estatístico, a concepção de modelo matemático e os conceitos de média, desvio-padrão, correlação e esboço de gráficos. Dentre os principais resultados obtidos, destaca-se a média do desempenho escolar: 2º ano (99,2%) e 6º ano (89,4%) com melhor e pior desempenho, respectivamente. O fracasso escolar foi maior em Aurora (16,1%) e menor em Porteiras (1,4%). Quanto ao perfil urbano ou rural, as escolas da zona urbana apresentaram resultados semelhantes aos obtidos na análise por ano escolar. Alguns fatores foram identificados como possíveis causas para a obtenção dos resultados apresentados, porém seria melhor um aprofundamento



em estudos futuros a fim de acompanhar a qualidade dos serviços educacionais oferecidos.

Palavras-chave: Estatística descritiva. Aprendizagem escolar. Formação de professores.

ABSTRACT

Scholars and educational institutions have been discussing school performance routinely. In this perspective, to understanding the different factors that influence the student learning process is an action of great complexity that requires considerable attention. To make it affordable, it was used statistics in a research dynamic, also mediated by the concept of mathematical modeling. The data representation of the school performance allowed to observe the behavior of the variables under study, what was used to achieve the best and worst results and to compare them, analyzing them under different aspects (school year, urban or rural location and by municipality). The data used was acquired taking as a tool the school performance of ten municipalities of the region called Cariri, in Ceará/Brazil, during 2014, given by the National Institute of Studies and Educational Research Anísio Teixeira (INEP) and also available on the website of the Brazilian Institute of Geography and Statistics (IBGE). As a methodology, a spreadsheet was used for the statistical treatment, the mathematical model conception and the concepts of average, standard deviation, correlation and sketch of graphs. Among the main results obtained, it can be highlighted the average school performance: 2nd grade (99.2%) and 6th grade (89.4%) with better and worse performance, respectively. School failure was higher in Aurora (16.1%) and lower in Porteiras (1.4%). Regarding the urban and rural profile, the urban zone schools presented similar results to those obtained in the analysis taking into consideration the school year. Some factors were identified as possible causes for obtaining the given results, but it is better to deepen the studies in the future to follow the quality offered in the educational service in these cities and towns.

Key-words: Descriptive statistics. School learning. Teacher training.

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



Introdução

O rendimento escolar tem sido objeto de muita discussão por parte de professores e instituições de ensino. Compreender os diferentes fatores que influenciam o processo de aprendizagem discente é uma atividade de grande complexidade e que requer bastante atenção, não se constituindo, portanto, em tarefa fácil. Alunos que não acompanham as expectativas de aprendizagem da etapa escolar em que se encontram, tornam-se motivo de muita preocupação por parte dos sistemas escolares, dos professores e da família (CRUZ, 2014).

O desempenho do professor e o rendimento escolar dos alunos são medidos através de avaliações aplicadas ao campo da educação para aferir o nível de conhecimento dos educandos. Entretanto, a avaliação é também utilizada para julgar o trabalho das instituições de ensino e dos sistemas educacionais, seja para verificar a sua eficácia e eficiência, seja para identificar os efeitos produzidos por ações e políticas aplicadas ao sistema educacional ou a uma instituição em particular, seja ainda para identificar a consecução de objetivos previamente propostos (LORDÊLO; DAZZANI, 2009).

A educação brasileira tem apresentado muitos avanços históricos que permitiram o atual contexto educacional, embora ainda esteja longe de ser considerada uma educação de qualidade. Assim, o dinamismo do processo educacional é inegável, buscando sempre aprimorar e propiciar melhorias no cenário atual da educação do país. Muitas vezes, na tentativa de compreender a situação de uma dada escola, região ou sistema de ensino, faz-se uso de análises estatísticas dos dados coletados.

A estatística possui um caráter interdisciplinar, pois está presente nas mais diversas áreas do conhecimento, tornando-



-se fundamental em diversos estudos. Neste trabalho, buscou-se analisar o rendimento escolar do ensino fundamental das escolas públicas municipais de diferentes municípios da região do Cariri cearense, na perspectiva de compreender alguns aspectos que podem colaborar/intervir no processo de ensino e aprendizagem nas localidades pesquisadas.

Referencial teórico

A dificuldade de aprendizagem deve ser vista sempre na perspectiva da pluricausalidade, ainda que, em uma avaliação psicopedagógica realizada pelo profissional competente, seja possível identificar algumas causas principais dentre uma série de fatores que consistem em obstáculos ao processo de aprendizagem (CRUZ, 2014).

Relacionar a dificuldade de aprendizagem com doenças ou algum distúrbio que a criança possui, pode perder a singularidade da criança, fazendo com que ela se sinta inferior a outras crianças, esta realidade é bastante comum de acontecer. O encaminhamento de crianças com dificuldades de aprendizagem a procurar serviços de profissionais da saúde na maioria das vezes, ocupa o lugar de alguém que realmente esteja precisando do atendimento daquele especialista, então se devem compreender os fatores que possam vir a contribuir para tal fato, estudá-los e tentar propor uma maneira de solucionar tais problemas.

A dificuldade de aprendizagem é uma entidade permeada por dimensões educacionais, pedagógicas, socioculturais e históricas e que não está relacionada com doenças, diz que o professor tem um papel fundamental, uma vez que o mesmo poderia identificar os alunos que possuem questões de ordem escolar ou pedagógicas,

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



para que essas questões pudessem ser enfrentadas pela própria escola. (FREDERICO et al. 2011, p.27).

Cavalcante e Santos Junior (2013, p. 32) dizem que “o professor assume papel fundamental na formação dos novos profissionais, contribuindo para que os mesmos sejam críticos, motivados, criativos, com raciocínio contábil e interesse pela pesquisa”.

A escola é um fator importante para o desenvolvimento das crianças, pois proporciona um maior desempenho na vida acadêmica. Trazendo a ótica avaliativa para o campo escolar

A avaliação pedagógica como processo dinâmico considera tanto o conhecimento prévio e o nível atual de desenvolvimento do aluno quanto às possibilidades de aprendizagem futura, configurando uma ação pedagógica processual e formativa que analisa o desempenho do aluno em relação ao seu progresso individual, prevalecendo na avaliação os aspectos qualitativos que indiquem as intervenções pedagógicas do professor. No processo de avaliação, o professor deve criar estratégias considerando que alguns alunos podem demandar ampliação do tempo para a realização dos trabalhos e o uso da língua de sinais, de textos em Braille, de informática ou de tecnologia assistiva como uma prática cotidiana. (BRASIL, 2007: p. 11)

O sistema deixa muito a cargo do professor o processo de avaliação, como não poderia deixar de ser. Entretanto, pesquisas nesse rumo ainda são necessárias visando o teste e aprimoramento de modelos avaliativos específicos para diversos públicos.

Todo o funcionamento da escola, desde o modelo executado pela gestão na direção, como é proposto e realizado no projeto pedagógico, os recursos utilizados podem estar interligados à questão do rendimento, por isso muitos pesquisadores



se propuseram a estudar essas questões nas mais diversas áreas da educação, desde a educação infantil até ensino superior.

Cavalcante e Junior (2013, p.30) defendem que os fatores que influenciam a aprendizagem podem ser internos ou externos, por mais que a instituição tenha uma excelente infraestrutura, se não houver formação docente adequada e interesse por meio dos discentes essa dificuldade continuará se permeando. A questão do ambiente familiar também é um fator relevante no que diz respeito ao rendimento. Além do que evidenciam, em seu estudo, que houve um aumento de encaminhamentos de crianças com queixas de dificuldade escolar aos profissionais da área da saúde

Souza e Tabosa (2016, p.3) defendem que a educação vem sendo recentemente tratada como política pública essencial para o desenvolvimento socioeconômico. Essa ferramenta possibilita a multiplicação do capital humano, como mecanismo primordial que possibilitaria aos países, níveis de crescimento econômico mais eficientes.

Na perspectiva inclusiva, todo o sistema educacional e os atores que o integram, incluindo a família, professores e os próprios alunos, funcionam como peças importantes de uma engrenagem que para se movimentar plenamente, necessita estar alinhada com a avaliação, pois esta tem o papel de oferecer ao professor, e conseqüentemente, a todo o sistema, a oportunidade de continuamente acompanhar e verificar se os métodos propostos nos objetivos foram alcançados (SANT'ANNA, 2014).

Tomando como base os dois aspectos relativos que a avaliação dos resultados do processo de ensino e aprendizagem podem permitir, de acordo com Sant'anna (2014, p. 36), a avaliação oferece informações fundamentais para o processo de tomada de decisões no que concerne ao currículo, bem como,

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



pode também contribuir para melhorar o processo de ensino com vistas à aprendizagem.

Do ponto de vista do papel das escolas em suas funções, social e humana, de educar, é importante considerar toda a contribuição das teorias do desenvolvimento e aprendizagem, compreendemos que sejam necessários aos profissionais que mediam aprendizagens e avaliações discentes, níveis de apropriações de tais teorias, bem como de abertura para utilização de metodologias e recursos tecnológicos contemporâneos de modo que se adequem à realidade do século XXI.

A importância de se estudar fatores que possam vir a contribuir ou não para o rendimento escolar dos alunos no Cariri cearense pode ter um impacto de grande relevância social para essa população, pois conhecendo tais aspectos se pode tentar propor soluções para que os mesmos sejam melhorados, elevando assim o nível de aprendizagem.

Procedimentos metodológicos

Os dados utilizados nesta pesquisa foram do rendimento escolar de dez municípios cearenses (Abaiara, Aurora, Brejo Santo, Barro, Jati, Missão Velha, Milagres, Mauriti, Porteiras, Pena Forte), referentes ao ano de 2014, oriundos do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), uma autarquia federal vinculada ao Ministério da Educação (MEC) e disponibilizados também a partir do site do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).

Como metodologia, usou-se uma planilha eletrônica para o tratamento estatístico, a concepção de modelo matemático e os conceitos de média, desvio-padrão, correlação e esboço de gráficos. Portanto, os métodos utilizados, embora sejam



próprios da estatística descritiva, buscam oportunizar também uma discussão sobre aspectos qualitativos que interferem nos níveis de rendimento escolar dos municípios pesquisados.

Resultados e discussões

A representação dos dados do rendimento escolar permitiu observar o comportamento da variável em estudo, podendo perceber os melhores/piores resultados, analisados sob diferentes aspectos (ano escolar, localização urbana ou rural, e por município).

Na análise total das escolas por ano escolar, o 2º ano obteve o maior percentual médio de aprovação (99,2%) e o menor desvio-padrão (1,2), indicando pouca variabilidade nas notas dessas escolas. Por outro lado, o 6º ano mostrou menor rendimento (89,4%) e maior flutuação em torno da média, com desvio-padrão de 9,1. Na análise média municipal, Aurora recebeu maior quantidade de alunos em 2014 (16,1%) com maior variabilidade em torno da média (8,3). O município de Porteiras apresentou maior aprovação (98,6%) e baixa dispersão em torno da média (1,7), porém não foi a menor, sendo esta observada em Mauriti (1,5).

Quanto ao perfil urbano ou rural, as escolas da zona urbana apresentaram resultados semelhantes aos obtidos na análise por ano escolar, assim, o 2º ano e o 6º ano tiveram os melhores e os piores resultados, respectivamente. Os municípios de Porteiras e Aurora mais uma vez apareceram como os maiores e menores percentuais médios (98,9% e 82,2%, respectivamente). No entanto, a dispersão em relação à média foi maior em Aurora e menor em Mauriti. Nas escolas rurais, o 2º ano obteve as maiores notas e o 8º ano as piores médias

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



de rendimento escolar. Neste caso, os municípios de Abaiara e Aurora obtiveram, nessa ordem, os melhores e piores resultados. Para medir a relação entre a taxa de distorção série-idade (TDI) e o percentual de rendimento dos alunos foram calculadas correlações para cada município. O maior valor obtido foi em Penaforte e o menor foi em Missão Velha.

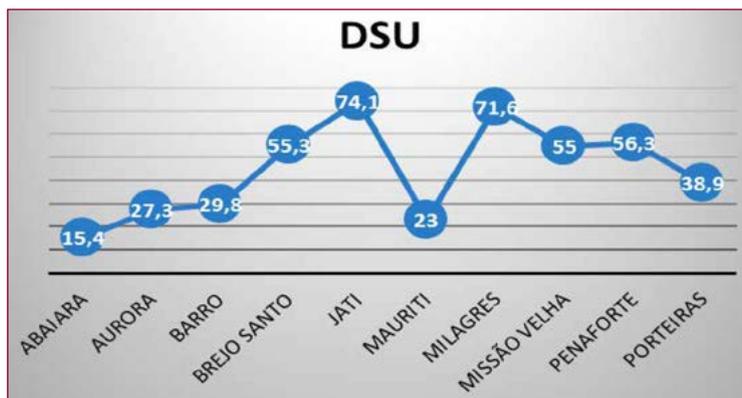
Na análise por localização da unidade escolar, urbana ou rural, o 2º ano continuou com os maiores índices de aprovações (99,2%) e menor variabilidade em torno da média (1,1). Apesar do 6º ano também possuir um grande índice de reprovação, o ano escolar que mais reprovou em 2014 foi o 8º ano (97,7%), porém o 6º obteve desvio-padrão 6,7.

Quando se calcula a aprovação média por município, Aurora alcançou o menor índice de aprovação (89,8%) e Abaiara o maior (99,2%), porém o maior desvio padrão foi obtido pelo município de Barro (6,5%) e o menor foi em Mauriti (1,5). Ao compararmos esses resultados com os obtidos quando calculada a aprovação média por município, sem levar em consideração a distinção entre zona rural ou urbana, Aurora continuou retendo maior quantidade de alunos.

A estatística pode ser inferencial, quando envolve o uso de dados de amostras para chegar a conclusões sobre uma população, ou descritiva, quando envolve a organização, o resumo, e a representação dos números. No estudo do rendimento escolar de alunos, buscou-se descrever e representar os dados, ou seja, nesse estudo foi usada a estatística descritiva. No entanto, além de descrever os resultados, foi preciso também analisar aspectos qualitativos que influenciaram os rendimentos encontrados. Como exemplo, se pode mencionar o nível de docentes com formação superior (DSU) que podem ter influenciado nos resultados.



Figura 1 – Docentes com formação em nível superior, por município analisado, no ano de 2014



Fonte: Própria dos autores.

Observa-se que Abaiara e Mauriti apresentam menor quantidade de docentes com formação em nível superior (15,4% e 23%, respectivamente). Por outro lado, embora não seja um número ideal, os municípios de Jati e Milagres obtiveram maiores percentuais (74,1% e 71,6%, respectivamente). A partir da análise do modelo matemático acima, uma vez que representa a formação docente superior no cariri cearense, é preciso refletir sobre quais fatores estão acarretando a ausência de profissionais habilitados para o magistério na educação básica. Por exemplo, faltam instituições de ensino superior que ofertem cursos de licenciatura ou falta interesse pela busca de cursos de licenciatura? Outros aspectos poderão ser levantados também em consideração. Pela natureza complexa das discussões acerca desses questionamentos, seria necessária uma pesquisa específica para tal finalidade e, por isso, não se tentou responder a essas perguntas neste momento.

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
 NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
 RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



A tabela 1, a seguir, mostra a correlação entre o percentual de rendimento escolar e a distorção série-idade. Na estatística descritiva, a correlação de Pearson é uma medida da relação entre duas variáveis. Varia entre 1,0 (forte) e -1,0 (fraca). Nos resultados obtidos, observa-se que apenas em Penaforte a relação entre a distorção série-idade do aluno e o rendimento escolar foi positiva, embora fraca (0,47). Por outro lado, a relação de não-dependência entre essas variáveis foi mais evidenciada em Missão Velha, com uma correlação forte negativa (-0,91).

Tabela 1 – Correlação entre rendimento escolar no ano de 2014 e a TDI

RENDIMENTO ESCOLAR TDI	
Município	Correlação
Abaiara	-0,77
Aurora	-0,73
Brejo Santo	-0,80
Barro	-0,79
Jati	-0,15
Missão Velha	-0,91
Milagres	-0,68
Mauriti	-0,54
Porteiras	-0,77
Pena Forte	0,47

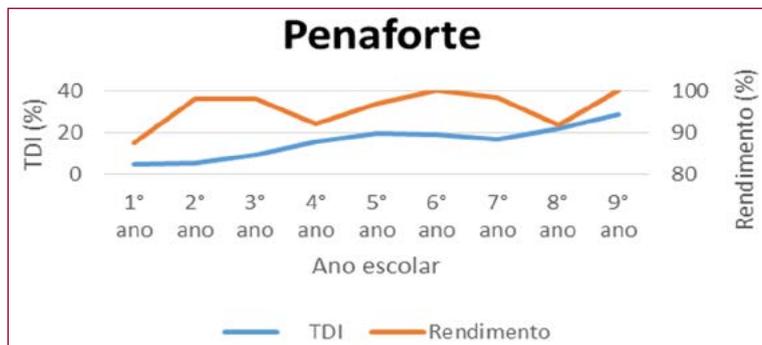
Fonte: Própria dos autores.

Para uma melhor visualização da relação entre a TDI e o rendimento escolar no ano de 2014, para Missão Velha e Penaforte, vejamos o gráfico abaixo (Figura 2 e 3). Em Penaforte, observe que à medida que a distorção cresce, o rendimento cai, conforme pode ser observado no 4º e 9º anos. Em Missão



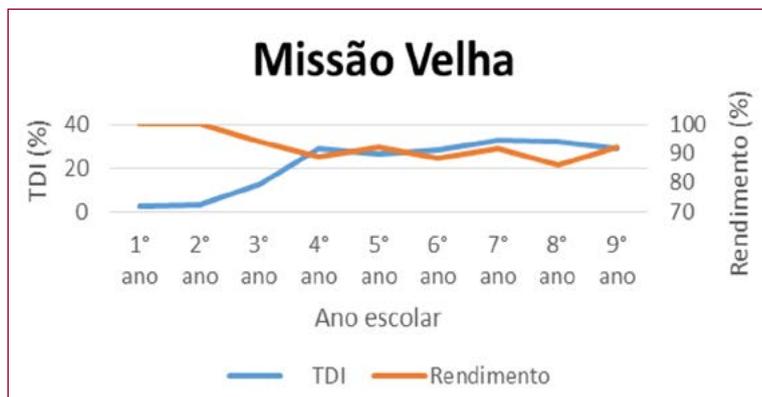
Velha, nos primeiros anos, há uma relação inversa entre as variáveis pesquisadas, diminuindo o rendimento quando a TDI cresce.

Figura 2 – Variabilidade do rendimento e da TDI, em Penaforte, ano de 2014



Fonte: Própria dos autores.

Figura 3 – Variabilidade do rendimento e da TDI, em Missão Velha, ano de 2014



Fonte: Própria dos autores.

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
 NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
 RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



No segundo ciclo do ensino fundamental, a relação inversa permanece, porém agora quando a TDI cai, o rendimento aumenta. Há dois anos (4º e 5º anos) sem grandes oscilações entre essas variáveis.

Disposições finais

Na análise total das escolas por ano escolar, o 2º ano obteve o maior percentual médio de aprovação contrastando com o resultado obtido pelo 6º ano. Na análise média municipal, Aurora apresentou maior retenção de alunos, ao passo que Porteiras apresentou maior aprovação no ensino fundamental, para o ano de 2014.

Quanto ao perfil urbano ou rural, as escolas da zona urbana apresentaram resultados semelhantes aos obtidos na análise por ano escolar.

As correlações para cada município mostraram a relação entre TDI e rendimento escolar. O maior valor obtido foi em Penaforte e o menor foi em Missão Velha.

Em relação ao percentual de docentes com curso superior por municípios, obtivemos Abaiara com apenas 15,4%, contrastando com os 74,1% de Jati.

Em linhas gerais, há a necessidade de um aprofundamento sobre as questões que estão impactando nesses resultados acima descritos. Estrutura física, corpo docente qualificado, formação continuada de professores, dificuldades de aprendizagem discente, dentre outros, são alguns fatores que devem ser estudados com maior atenção, de modo a traçar um “raio-x” da situação escolar a qual se encontra o interior do estado do Ceará, mais especificamente a região do cariri.



Referências

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. MEC/SEESP, 2007. Disponível: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/politica.pdf>> Acesso em 23/07/2017.

CALVACANTE, C. H. L.; SANTOS JUNIOR, P. A. **Fatores que influenciam o desempenho escolar: a percepção dos estudantes do curso técnico em contabilidade do IFRS** - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul, Campus Porto Alegre. *Revista Liberato*, Novo Hamburgo, v. 14, n. 21, p 29-49, jan. /Jun 2013.

CRUZ, Mara Lúcia Reis Monteiro. **Estratégias pedagógicas para alunos com dificuldades de aprendizagem**. In: *Anais do I SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE INCLUSÃO ESCOLAR*, 1, Rio de Janeiro, 2014.

BIEMBEGUT, M. S. **Modelagem Matemática & Resolução de Problemas, Projetos e Etnomatemática**: Pontos Confluentes. *Revista de Educação em Ciência e Tecnologia*, v. 7, n. 2, p. 197-219, 2014.

FREDERICO Neto, F. et al. **Dificuldade de aprendizagem no ensino fundamental e médio**: a percepção de professores de sete escolas públicas de São Paulo - SP. *Revista Psicopedagogia*, 2015; 32(97): 26-37.

IBGE. *Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística*. Disponível em: www.ibge.gov.br. Acesso em: 20/03/2015.

LORDÊLO, J. A. C.; DAZZANI, M. V. (Orgs.). **Avaliação educacional: desatando e reatando nós**. Editora da UFBA, Salvador, 2009.

SANT'ANNA, Ilza Martins. **Por que avaliar? Como avaliar? Critérios e instrumentos**. Vozes, Petrópolis, 2014.

SOUZA, Helson Gomez; TABOSA, Francisco José Silva. **Análise espacial do desempenho escolar da educação básica dos municípios do estado do Ceará**. In: *Anais do XII ENCONTRO DE ECONOMIA DO CEARÁ EM DEBATE*, 7, Fortaleza, 2016.

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



DA AVALIAÇÃO EM LARGA ESCALA AO USO DOS RESULTADOS POR UMA ESCOLA PARTICULAR

Glauco da Silva Aguiar

CESGRANRIO

Lígia Gomes Elliot

CESGRANRIO

Agência Financiadora: não contou com financiamento

RESUMO

Neste artigo, apresenta-se e discute-se o papel relevante das Avaliações em Larga Escala na busca por um ensino de qualidade da Língua Portuguesa na educação básica e, conseqüentemente, melhores resultados por parte de nossos estudantes. Para legitimar essa assertiva, é descrita uma proposta prática de utilização de resultados da avaliação realizada pelos autores em uma escola privada. Na metodologia, descrevem-se as estratégias eleitas e executadas a partir dos resultados das avaliações externas, com o objetivo de melhorar o desempenho da Escola. Os dados obtidos permitem concluir que a utilização dos resultados de avaliações externas pode contribuir para a melhoria da qualidade do ensino oferecido pelas escolas, e que mais professores e gestores precisam ser dotados de conhecimento sobre a lógica, os pressupostos, os propósitos, a metodologia e o papel das avaliações externas, bem como o seu potencial de uso dos resultados no interior da sala de aula.

Palavras-chave: Avaliação Educacional. Avaliação em Larga Escala. Utilização de resultados.

ABSTRACT

This paper presents and discusses the relevant role of large-scale assessments in search for a quality teaching in the Portuguese Language in the basic education level and, consequently, to achieve better results for our students. To legitimize this assertive, is described a practical proposal for the utilization of assessment results carried out by the authors in a private school. The methodology describes the strategies chosen and performed by the results of external assessments, in order to improve the performance of the School. The



data obtained allow to conclude that the use of the results of external assessments can contribute to improving the quality of education offered by schools; that more teachers and administrators need to be equipped with knowledge about the logic, the assumptions, the purpose, the methodology and the role of external assessments, as well as the potential use of their results within the classrooms.

Key-words: Educational Assessment. Large-scale Assessment. Use of results.

Introdução

Após mais de três décadas de implementação de políticas de avaliações externas da educação, a sociedade mostra-se mais preocupada e atenta às questões educacionais do país, especialmente no que se refere à necessidade de uma gestão mais eficiente dos recursos e de melhores resultados educacionais para todos. Essa preocupação com a equidade e as discussões em torno do desempenho dos estudantes nas avaliações têm levado alguns pesquisadores a identificarem três gerações de avaliações da educação em larga escala, com consequências distintas para a escola e o currículo escolar (BONAMINO; ZÁKIA, 2012).

A primeira geração diz respeito às avaliações de caráter diagnóstico. São avaliações amostrais, centralizadas, com o objetivo de mensurar o desempenho escolar dos estudantes com base em parâmetros curriculares. A divulgação dos resultados não traz, necessariamente, consequências diretas para os gestores das escolas nem para o currículo. Outros modelos de avaliação em larga escala, identificados como de segunda e terceira gerações, distinguem-se do primeiro por subsidiar, em função dos resultados dos estudantes, políticas de responsabilização com atribuição de consequências para os agentes

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



escolares. Quando as consequências políticas são apenas simbólicas, a avaliação é dita de segunda geração, já quando a avaliação serve para subsidiar políticas de responsabilização com consequências sérias, mais incisiva (para o bem ou para o mal), ela é considerada de terceira geração. Na literatura, sobre o tema, são chamadas, respectivamente, de *low stakes* ou responsabilização branda e *high stakes* ou responsabilização forte (CARNOY; LOEB, 2002; BROOKE, 2006 apud BONAMINO; ZÁKIA, 2012).

Essas novas gerações de avaliações externas fizeram aumentar o interesse pela apropriação e uso dos resultados produzidos como instrumentos de gestão e monitoramento pedagógico, com vistas à definição de ações que promovam realmente a melhoria da qualidade da educação no país.

Como estímulo ao uso e apropriação dos resultados, foi disponibilizada, a partir de 2015, a Plataforma Devolutivas Pedagógicas pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Essa iniciativa do governo tem por objetivo aproximar as avaliações externas em larga escala do contexto escolar, disponibilizando itens utilizados na Prova Brasil, descritos e comentados por especialistas, bem como outras funcionalidades que podem ajudar professores e gestores a planejar ações voltadas para a melhoria do aprendizado dos estudantes.

No âmbito deste artigo, o interesse recai sobre as avaliações de segunda geração, mais especificamente a Prova Brasil, que com sua implementação, em 2005, acrescenta à perspectiva diagnóstica contemplada no Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) essa dimensão da responsabilização, ao fazer com que os resultados cheguem ao nível da escola. Mesmo não havendo consequências materiais, o resultado individualizado



por escola e publicado/ disponível para consulta, suscita consequências simbólicas decorrentes de sua aquiescência ou não por parte dos gestores, professores e das famílias.

A mobilização provocada pelo inconformismo com os baixos resultados e pela vontade de acertar, faz parte do momento atual da trajetória do sistema de avaliação externa no Brasil, que segundo Pontes (2013) se caracteriza pelo estabelecimento de metas e prestação de contas. Além disso, à medida que cresce em popularidade, a simples divulgação dos resultados passa a ser um mecanismo de responsabilização como instrumento de pressão pela melhoria da qualidade da educação, por parte dos pais dos estudantes e da comunidade na qual a escola está inserida.

O objetivo norteador deste artigo é apresentar uma proposta prática de utilização de resultados, possibilitada graças aos avanços teóricos e metodológicos empregados nas avaliações externas, conforme recomendam Alavarse e Machado (2014, p.63):

[...] é premente uma apropriação séria e competente, pelos professores, dos fundamentos, objetivos e resultados das avaliações externas, para que elas possam ser utilizadas como um complemento ao desenvolvimento do seu trabalho, servindo como mais um mecanismo para avançar na qualidade da educação pública oferecida e a gestão da escola tem um papel preponderante neste sentido. Assim, os professores precisam ser dotados de conhecimento sobre o contexto, os pressupostos, e o papel das avaliações externas, bem como o seu potencial de uso dos resultados no cotidiano da sala de aula.

É sabido, no entanto, que os resultados das avaliações em larga escala nem sempre são de fácil apreensão/ apropriação por parte dos professores e gestores das escolas. Não há

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



como desconsiderar que, de fato, as avaliações em larga escala envolvem um tecnicismo sofisticado e foram desenhadas, a princípio, para fornecer dados aos órgãos centrais da educação sobre um dado sistema de ensino.

A proposta, que ora se apresenta, é proveniente da experiência na operacionalização de diversas avaliações em larga escala e também de estudos avaliativos em nível micro, cujos resultados dizem respeito à unidade escolar. Trata-se de um conjunto de procedimentos bem-sucedidos de apropriação de resultados, direcionados aos principais responsáveis pelo ensino de uma escola particular da região sudeste.

Como a metodologia utilizada é semelhante à adotada na Prova Brasil, incluindo itens comuns e mesma escala de proficiência, uma descrição dessa avaliação é feita a seguir.

Avaliação educacional em larga escala – prova Brasil

O Saeb foi instituído em 1990 e tem como principal objetivo investigar a educação básica brasileira, fornecendo um diagnóstico sobre a qualidade do ensino ofertado. O sistema foi reestruturado em 2005 e passou a ser constituído por duas avaliações: a Avaliação Nacional da Educação Básica (Aneb) e a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Anresc). A primeira manteve as características amostrais, os objetivos e a metodologia utilizada pelo Saeb, até então, e a segunda, conhecida como Prova Brasil, foi criada com o objetivo de avaliar a qualidade do ensino ministrado apenas nas escolas das redes públicas (INEP, 2017).

Com a Prova Brasil, o sistema passou a avaliar de forma censitária as escolas públicas que atendessem ao critério



de possuir, no mínimo, 20 estudantes matriculados na última etapa dos anos iniciais (4ª série/5º ano) ou dos anos finais (8ª série/ 9º ano) do ensino fundamental. Essa mudança de metodologia viabilizou que os resultados, antes estimados para estados, regiões e Brasil, pudessem ser gerados por escolas e assim divulgados. Em última análise, esses levantamentos produzem informações para subsidiar a formulação, reformulação e o monitoramento de políticas públicas em educação nas esferas municipal, estadual e federal, visando contribuir para a melhoria da qualidade, equidade e eficiência do ensino.

Além dos testes cognitivos, as avaliações buscam também coletar, por meio dos questionários contextuais, dados e indicadores, sobre fatores, que impactam o desempenho dos estudantes nas áreas e anos avaliados. São informações sobre aspectos da vida escolar, do nível socioeconômico, do capital social e cultural dos estudantes entre outras. Da mesma forma, professores de língua portuguesa e de matemática e os próprios diretores das escolas são convidados a responderem questionários que possibilitam conhecer a formação, práticas pedagógicas, nível socioeconômico e cultural; dos primeiros, estilos de liderança; e formas de gestão dos segundos. Esses questionários são entregues pelos aplicadores antes da realização do teste e recolhidos ao final da prova. Há ainda, um formulário sobre as condições de infraestrutura, segurança e recursos pedagógicos disponíveis na escola, que é preenchido pelos aplicadores.

Todos esses dados, juntamente com o desempenho dos estudantes, servem de subsídios para diagnóstico, reflexão e planejamento do trabalho pedagógico da escola, bem como para fundamentar ações com vistas à melhoria da qualidade da educação oferecida nas escolas. Essa ‘qualidade’ é identifica-

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



da, predominantemente, por uma medida de desempenho dos estudantes, medido por meio de testes cognitivos. Esses testes são elaborados de forma padronizada, visando posicionar o estudante em um determinado nível de desempenho escolar. A média desses resultados constitui o desempenho da escola ao final de um ciclo escolar (5º ano ou 9º ano).

Para interpretar os resultados obtidos na Prova Brasil, é necessário compará-los com a Escala de Proficiência do SAEB¹. Nela, os desempenhos são apresentados por níveis, construídos a partir da média de proficiências (FONTANIVE, 2013). Essa Escala está organizada por etapa avaliada e por duas áreas de conhecimento – língua portuguesa e matemática – consideradas basilares para o aprendizado. A escala de língua portuguesa possui 10 níveis e a de matemática, 13. Assim, com base na escala, é possível saber em que nível se encontra o conjunto de estudantes avaliados de determinada escola ou rede e observar as habilidades agregadas por eles no decorrer da trajetória escolar.

A construção das Escalas de Proficiência foi viabilizada com a adoção da Teoria de Resposta ao Item (TRI) nos instrumentos de medida utilizados. A TRI é composta por um conjunto de complexos procedimentos matemáticos e estatísticos que, diferentemente da Teoria Clássica dos Testes, considera como unidade de análise o item e não mais o teste. Desse modo, ao colocar em uma mesma métrica o grau de dificuldade do item e a proficiência do avaliado, a TRI permite a comparação dos resultados entre estudantes, entre séries avaliadas e entre diferentes ciclos de avaliação, por disciplina (KLEIN, 2009; 2013).

¹ Disponível em <http://portal.inep.gov.br/web/prova-brasil-e-saeb/escalas-da-prova-brasil-e-saeb1>



As escalas de proficiência são organizadas em níveis de complexidade crescente que vão de zero a 500. Cada nível da escala reúne um conjunto de habilidades, na disciplina avaliada, que expressam o que os estudantes, de um modo geral, dominam quando seus resultados, obtidos no teste da avaliação em larga escala, se posicionam naquele nível. Assim, no caso da interpretação/ comparação dos resultados obtidos pelos estudantes de uma determinada escola, é importante saber quais habilidades se concentram em cada nível alcançado, e saber também que estudantes posicionados em um nível mais alto dominam as habilidades que compõem os níveis anteriores. Deste modo, conhecer o conteúdo dos níveis das escalas nacionais de proficiência de língua portuguesa e de matemática é um primeiro passo para a apropriação dos resultados da avaliação. Por exemplo, o nível 4 (200-225 pontos) considerado desejável para o 5º ano escolar em língua portuguesa reúne as seguintes habilidades:

- Identificar informação explícita em sinopses e receitas culinárias.
- Identificar assunto principal e personagem em contos e letras de música.
- Identificar formas de representação de medida de tempo em reportagens.
- Identificar assuntos comuns a duas reportagens.
- Identificar o efeito de humor em piadas.
- Reconhecer sentido de expressão, elementos da narrativa e opinião em reportagens, contos e poemas.
- Reconhecer relação de causa e consequência e relação entre pronomes e seus referentes em fábulas, poemas, contos e tirinhas.

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



- Inferir sentido decorrente da utilização de sinais de pontuação e sentido de expressões em poemas, fábulas e contos.
- Inferir efeito de humor em tirinhas e histórias em quadrinhos. (INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA, 2017).

Os resultados da Prova Brasil, a cada ciclo avaliativo realizado, são publicitados, por escola, no sítio eletrônico do Inep.

Procedimentos metodológicos

As escolas privadas que possuem turmas de 5º ano e/ou 9º ano do Ensino Fundamental podem participar da Avaliação Prova Brasil apenas em caráter amostral, sem divulgação de boletim individual de resultados. Por isso, algumas optam por realizar uma avaliação própria, com a inclusão de todas as turmas dos anos escolares avaliados, seguindo os moldes da Prova Brasil.

No caso focalizado nesta comunicação, a Escola Particular X solicitou a avaliação de turmas de vários anos escolares, incluindo os dois abordados na Prova Brasil. A avaliação externa foi realizada pelos autores, com o objetivo de avaliar competências e habilidades dos estudantes em Língua Portuguesa, leitura e redação.

Em leitura, a avaliação diagnóstica externa utilizou a seguinte metodologia:

- a partir da matriz de referência da avaliação do Saeb, foram selecionados itens calibrados pela TRI;



- os testes de leitura foram aplicados *on-line*, o que possibilitou retorno imediato das respostas de cada estudanteo setor responsável pelo processamento de dados, garantindo a sigilo dos itens;
- os resultados dos testes de leitura foram comparados com os obtidos na avaliação nacional por intermédio de sua colocação nos níveis da escala de desempenho do Saeb/Prova Brasil em Língua Portuguesa, nos anos escolares avaliados;
- os resultados da avaliação foram registrados em um relatório técnico para a Escola e em boletim específico, com resultados individuais do estudante;
- os boletins foram encaminhados por meio eletrônico para a Escola, que assumiu tanto a entrega aos estudantes, quanto a coordenação pedagógica para as decisões e ações necessárias ao aproveitamento dos resultados da avaliação.

Para o 5º ano escolar, os testes de leitura continham 40 itens e para o 9º ano, 50 itens. Todos os itens tinham quatro opções de resposta por serem de escolha múltipla. Esses testes, ao utilizarem um número maior de itens do que os testes elaborados pelo professor, permitiram uma cobertura mais abrangente dos conteúdos programáticos adotados na escola, para língua portuguesa.

Os testes dos 5º e 9º anos escolares do ensino fundamental foram organizados por itens padronizados, calibrados pela TRI de acordo com a metodologia das avaliações em larga escala. Desse modo, os resultados da avaliação diagnóstica da escola puderam ser comparados com os resultados de estudantes dos mesmos anos de outros estados brasileiros, da rede pública

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



de ensino ou das escolas particulares do estado em que se localiza a Escola X, que fizeram parte da Prova Brasil.

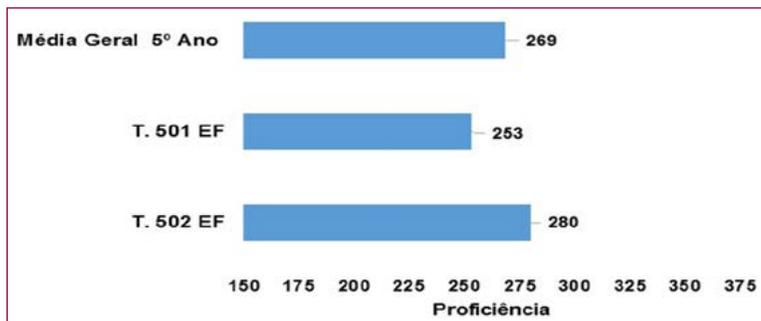
Foi assim possível diagnosticar competências e habilidades dos estudantes, em língua portuguesa, que não foram ainda consolidadas e as necessidades específicas de aprendizagem. As informações procedentes da avaliação serviram de referência para a seleção de atividades de ensino ou para a indicação dos estudantes para realizar atividades de reforço ou estudos de recuperação.

Resultados e discussão

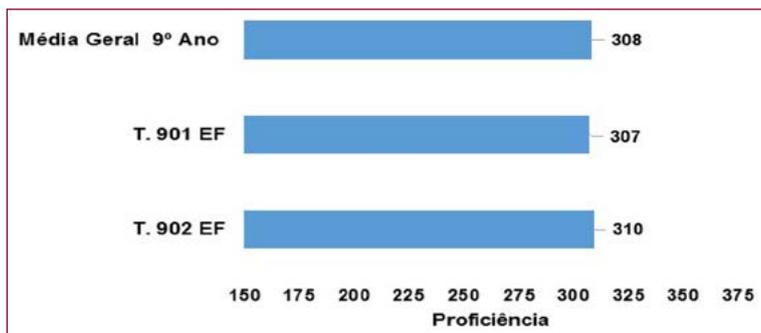
Participaram da avaliação externa 37 estudantes do 5º ano e 32 do 9º ano do Ensino Fundamental da Escola X. Os resultados que serão apresentados tomam como referência o nível da escala de proficiência considerado *adequado* para os anos escolares, conforme proposto pelo Movimento Todos pela Educação. Para o 5º ano escolar, o nível que descreve as habilidades e competências esperadas que os estudantes demonstrem já ter consolidadas é o nível 200. Já para o 9º ano, as habilidades e as competências desejadas encontram-se no nível 275.

As Proficiências em Leitura

A escala do Saeb, cujos níveis variam de 0 a 500, foi utilizada como referência para comparar o resultado das turmas da Escola X e posicionar os estudantes pelos diferentes níveis em função do seu desempenho no teste cognitivo.


Gráfico 1 – Médias em leitura – 5º ano escolar do EF


Observa-se, por meio da análise do Gráfico 1, que as duas turmas do 5º ano alcançaram média em leitura bem acima do nível *adequado*. Além disso, pode-se afirmar que as turmas estão posicionadas, em média, em níveis diferentes da escala. Enquanto a turma 501 encontra-se no nível 250, a turma 502 encontra-se no nível 275, um nível acima.

Gráfico 2 – Médias em leitura – 9º ano escolar do EF


Analisando o Gráfico 2, correspondente aos resultados das turmas do 9º ano escolar, percebe-se que também estão acima do nível *adequado*. Neste caso, ambas estão posicionadas no nível 300 da escala. Tal fato revela que na Escola X, em

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
 NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
 RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



termos de desempenho em leitura, os estudantes do 9º ano são mais homogêneos que os de 5º ano. No caso de terem cursado na escola todo o ensino fundamental, isso demonstra um bom trabalho da equipe escolar em diminuir as lacunas de aprendizagem dos estudantes mais fracos ao longo do tempo.

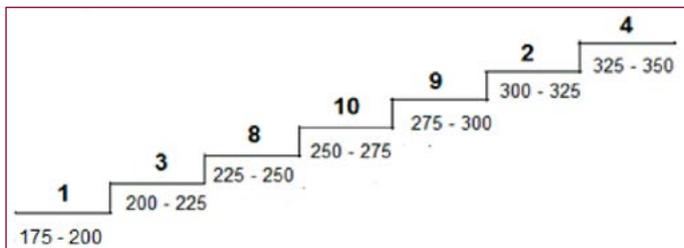
Níveis de Proficiência em Leitura

Uma outra forma interessante de analisar o resultado da escola é observar a distribuição dos estudantes pelos níveis de proficiência da escala, por ano escolar. Isso porque para cada um desses níveis há uma descrição detalhada das habilidades que, em geral, os estudantes dominam quando neles se posicionam. Além disso, os estudantes situados em um determinado nível dominam as habilidades desse nível e dos níveis anteriores.

O nível tem seu limite inferior no ponto indicado e o limite superior imediatamente abaixo do nível seguinte. Por exemplo, estudantes que alcançaram proficiências entre 175 e menor que 200, estão posicionados no nível 175.

A Figura 1 apresenta o posicionamento dos 37 estudantes do 5º ano que realizaram o teste de leitura.

Figura 1 – Distribuição dos estudantes pelos níveis de proficiência em leitura – 5º ano EF



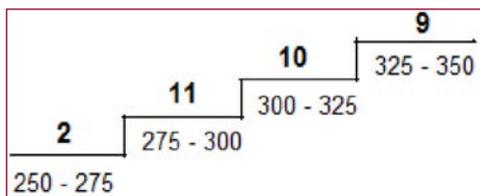
Fonte: Os autores (2017).



Os dados da Figura 1 permitem afirmar que, dos 37 estudantes do 5º ano escolar avaliados, 36 obtiveram proficiências no nível ou acima do nível 200, considerado adequado, e apenas um estudante encontra-se abaixo do nível adequado para o ano de escolaridade. Observa-se uma concentração de estudantes nos níveis 225, 250 e 275.

Como a escola recebe o banco de dados com resultados individuais dos estudantes, os professores têm condição de planejar atividades específicas de recuperação de conteúdo.

Figura 2 – Distribuição dos estudantes pelos níveis de proficiência em leitura – 9º ano EF



Fonte: Os autores (2017).

Para os estudantes do 9º ano escolar, a Figura 2 mostra que, dos 32 estudantes do 9º ano escolar avaliados, 30 obtiveram proficiências no nível ou acima do nível 275, considerado adequado para o ano de escolaridade. Apenas dois estudantes obtiveram desempenho abaixo do adequado, ficando posicionados no nível 250. Pode-se afirmar que a quase totalidade do conjunto de estudantes do 9º ano obteve um desempenho muito bom, refletindo o trabalho dos professores de língua portuguesa.

Comparação das Médias em Leitura

As médias de proficiência em leitura alcançadas pela escola nos testes de leitura em 2015, 2016 e 2017, pelos estudan-

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



tes do 5º e do 9º ano escolar do ensino fundamental podem ser comparadas com as médias dos mesmos anos escolares no SAEB/Prova Brasil 2015, considerando a média total do país e a das escolas particulares do estado onde ela se localiza.

Tabela 1 – Comparação das Médias do SAEB/Prova Brasil 2015 e Escola X 2015, 2016 e 2017

	5º ano EF	9º ano EF
Saeb/Prova Brasil 2015 Total	208	252
Saeb/Prova Brasil 2015 Esc. Particular do Estado	242	295
Escola X 2015	250	324
Escola X 2016	255	321
Escola X 2017	269	308

Fonte: Os autores (2017).

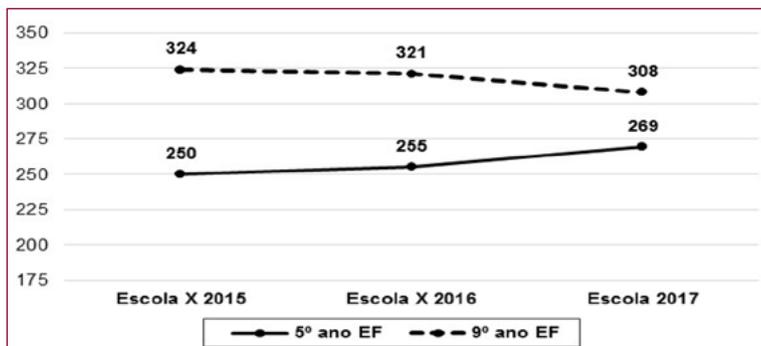
Observa-se pelos dados da Tabela 1 que, no 5º ano escolar, a média de 2017 dos estudantes da Escola X ultrapassa em 27 pontos a média dos estudantes das escolas particulares do Estado e apresenta 61 pontos a mais do que a média de todas as escolas participantes, públicas ou privadas, do Brasil.

No 9º ano escolar, a média de 2017 dos estudantes da escola X é também superior em 13 pontos a das escolas particulares do Estado e em 56 pontos a das escolas do Brasil. Enquanto as médias das escolas particulares do estado em questão estão situadas no nível 275, a da escola X encontra-se em nível acima, 300.

O Gráfico 3, apresentado a seguir, permite visualizar o desempenho dos estudantes da Escola X, para um determinado ano de escolaridade, nas três avaliações diagnósticas realizadas, de 2015 a 2017.



Gráfico 3 – Médias da Escola Xe SAEB/Prova Brasil – leitura, 2015 a 2017



Em língua portuguesa, a leitura e a comparação entre as médias permite verificar comportamentos distintos entre os desempenhos dos estudantes dois anos escolares avaliados. A média dos estudantes do 9º ano indica leve queda de 2015 para 2016 e uma queda mais acentuada em 2017, de 13 pontos. O comportamento dos desempenhos dos estudantes do 5º ano segue caminho inverso. As médias têm aumentado ano após ano.

Conclusões

A aplicação por uma escola particular do teste de língua portuguesa – leitura, composto por itens provenientes da avaliação em larga escala, indica algumas possibilidades de uso direcionado às necessidades individuais de aprendizagem dos estudantes e melhoria na qualidade das práticas escolares, como um todo. Embora os resultados reflitam as condições de uma realidade, muitas vezes privilegiada, onde predominam a adequação dos diversos componentes da escola, indo da sua

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
 NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
 RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



equipe pedagógica à infraestrutura e recursos didáticos, a experiência traz contribuições que podem ser adotadas por outras escolas. Há sempre o que melhorar em educação.

O fato de os itens aplicados colocarem os resultados dos estudantes na escala de desempenho da avaliação nacional, como na Prova Brasil, permite que os professores localizem conteúdos e habilidades ainda não dominados pelos estudantes, de modo a identificar onde irão concentrar sua ação pedagógica para que os objetivos traçados sejam alcançados.

A comparação entre turmas de um mesmo ano escolar, por sua vez, possibilita a troca de ideias e o aproveitamento de práticas e atividades bem sucedidas na aprendizagem de estudantes que necessitem.

Saber os níveis de desempenho alcançado pelos anos escolares situados ao final de cada ciclo do ensino fundamental tem utilidade para planejar e orientar o ensino da disciplina, horizontal e verticalmente. Nesse aspecto, as avaliações externas reforçam a necessidade do trabalho em equipe e o envolvimento de todos os professores da escola, e não apenas daquele que leciona para o ano avaliado. Essa mobilização em busca da qualidade, ainda que provocada por uma responsabilização branda, tem culminado em reuniões de equipe para discutir avaliação e resultados, reflexões sobre práticas docentes e reestruturação do projeto político pedagógico da escola. A descrição das competências de cada nível da escala de proficiência em leitura, certamente, assume aqui o papel norteador do ensino.

Os itens aplicados pela Prova Brasil são sigilosos. No entanto, existem itens disponibilizados no site do INEP que podem ser utilizados em testes simulados, cujos resultados serão discutidos com a turma, após correção. Não se trata, de forma alguma, de um treinamento para os testes, mas uma forma



de familiarizar os estudantes com perspectivas diferentes de Itens, que cobram a mesma habilidade.

Tais procedimentos podem ajudar a uma maior apropriação dos resultados das avaliações pelos professores ao ratificar a ideia de que o que se faz em sala de aula não está (ou não deveria estar), dissociado da lógica que norteia a construção de indicadores de qualidade do ensino nas grandes avaliações. Em suma, um teste pautado nos parâmetros da avaliação em larga escala possui amplo potencial para a melhoria do desempenho individual dos estudantes.

Referências

ALAVARSE, O. M.; MACHADO, C. **Avaliação interna no contexto das avaliações externas:** desafios para a gestão escolar. In.: Revista Brasileira de Política e Administração da Educação v. 30, no. 1, p. 63-78, jan/abr 2014

BONAMINO, A.; ZÁKIA, S. **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.

KLEIN, R. **Utilização da Teoria de Resposta ao Item no Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB).** *Meta: Avaliação* | Rio de Janeiro, v. 1, n. 2, p.125-140, mai./ago. 2009.

KLEIN, R. **Alguns Aspectos da Teoria de Resposta ao Item relativos à estimação das Proficiências.** *ENSAIO: avaliação de políticas públicas*. Rio de Janeiro, v. 21, n. 78, p.35-56, jan./mar. 2013.

INEP.Prova Brasil e Saeb, DF, 2017. Disponível em <<http://portal.inep.gov.br/web/guest/educacao-basica/saeb/sobre-a-anesc-prova-brasil-aneb>> Acesso em 22 jul 2017.

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



FONTANIVE, N. S. A **Divulgação dos Resultados das Avaliações dos Sistemas Escolares:** limitações e perspectivas. ENSAIO: avaliação de políticas públicas. Rio de Janeiro, v. 21, n. 78, p.35-56, jan./mar. 2013.

PONTES, L. A. F. **Avaliação Educacional em Grande Escala:** a experiência brasileira, 2013. Disponível em: <http://www.virtual.ufc.br/solar/aula_link/extensao/mec_gestores/aula_02/imagens/01/7_ARTIGO_FAJARDO.pdf> . Acesso em 13 julho 2017.



A PRÁTICA PEDAGÓGICA NO ENSINO FUNDAMENTAL: OLHARES AVALIATIVOS DOS DOCENTES SOBRE SEUS SABERES

Keyla Cristina da Silva Machado

Graduada em Pedagogia e Letras Português. Mestre em Educação (UFPI). Professora da Prefeitura Municipal de Teresina-SEMEC e do Governo do Estado do Piauí-SEDUC. E-mail: keylacrissmachado@gmail.com.

Agência financiadora: não contou com financiamento

RESUMO

O presente artigo tem como objetivo discutir como os professores avaliam a organização de sua prática pedagógica nos anos iniciais do Ensino Fundamental, e quais saberes docentes mobilizam durante este processo. Os dados que permitiram a construção dessas assertivas decorrem de uma pesquisa qualitativa, que usa a narrativa como método e instrumental, o diário. A intenção é discorrer sobre as avaliações feitas pelos professores sobre os seus saberes, em diversas situações da prática pedagógica enquanto docente. Para tanto, procuramos orientações nas contribuições de Freire (1996), Gauthier et al. (2013), Nóvoa (1992), Perrenoud (1993), Pimenta (1997), Tardif (2002) e demais autores que discorrem sobre a temática. Os resultados das investigações encaminham-se para a discussão sobre a necessidade de refletir acerca das especificidades da organização e execução da prática pedagógica dos professores nos anos iniciais do Ensino Fundamental, a qual envolve uma pluralidade de saberes a serem manipulados com vistas à construção do construto de estratégias pedagógicas de ensino, além da identificação e categorização propostas por alguns autores sobre os saberes. Nas considerações finais, reafirma-se o pensamento de que na organização de cada prática retratada pelos participantes da pesquisa houve a necessidade de empregar vários saberes de forma articulada e refletida pelos professores, diante da realidade da escola.

Palavras-chave: Saberes docentes. Avaliação. Práticas pedagógicas.

ABSTRACT

The present article has as a presupposition to discuss how the teachers evaluate the organization of their pedagogical practice in the initial

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



years of Elementary Education, and what teacher knowledge they mobilize during this process. The data that allowed the construction of these assertions derive from a qualitative research, with the narrative as method and instrumental, the diary. The intention is to discuss the evaluations made by the teachers about their knowledge, in different situations of the pedagogical practice as a teacher. For this, we seek guidelines in the contributions of Freire (1996), Gauthier et al. (2013), Nóvoa (1992), Perrenoud (1993), Pimenta (1997), Tardif (2002) and other authors on the subject. The results of the investigations went to the discussion about the need to reflect on the specificities of the organization and execution of the pedagogical practice of the teachers in the initial years of Elementary Education, which involves a plurality of knowledge to be manipulated with a view to the construction of the construct Pedagogical strategies of teaching, besides the identification and categorization proposed by some authors on the knowledge. In the final considerations, it is reaffirmed the thought that in the organization of each practice portrayed by the participants of the research, it was necessary to employ several knowledges in an articulated and reflected way by the teachers, in face of the reality of the school.

Key-words: Teacher knowledge. Evaluation. Pedagogical practices.

Notas introdutórias

As discussões expostas nesse texto são resultado de investigações realizadas em uma pesquisa desenvolvida durante o mestrado em educação, cujo objeto de estudo foi analisar como os professores avaliam a mobilização e construção de saberes docentes na prática pedagógica do professor de Ensino Fundamental.

Optou-se por versar sobre os saberes que são executados na organização da prática pedagógica do professor, nesse nível de ensino. A partir dessa perspectiva, fizemos uso de metodologia descritiva de caráter qualitativo, tendo como método a narrativa com a técnica dos diários, os quais foram favorecedores para análise e inferência dos achados da pesquisa.



No esforço investigativo da pesquisa, observamos que a prática pedagógica, dos professores nos anos iniciais do Ensino Fundamental, apresenta várias especificidades em sua organização e execução, necessitando de uma pluralidade de saberes voltados para a elaboração de um conjunto de estratégias pedagógicas de ensino.

Identificar o *corpus* de saberes docentes para organizar a sua prática não é um processo fácil, tendo em vista que se encontram entrelaçados por meio de conhecimentos e habilidades convalidados em seu desenvolvimento profissional. Assim, buscamos compreender as estruturações das ações teórico-práticas executadas pelo professor na elaboração de seu fazer docente, após a análise das narrativas, com o intuito de sistematizar os saberes utilizados por ele durante esse processo.

Visamos a descrição de saberes docentes empregados na prática pedagógica, buscamos o cruzamento com as teorias de Tardif (2014), Gauthier (2013) e interpretações teóricas de Pimenta (2012), a fim de conceber as tipologias e manifestações desses saberes nas narrativas dos professores sobre o seu trabalho. Com esse intuito, procuramos identificar como os docentes utilizam os diversos saberes que possuem.

Nesse sentido, as informações aqui elencadas, em um primeiro momento, fazem uma explanação sobre a classificação dos saberes, partindo das ideias de Tardif (2014) para, em seguida, estabelecer a classificação de alguns estudiosos sobre os saberes docentes. Por fim, serão expostas as considerações finais sobre a temática proposta.

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



Saberes que embasam a prática pedagógica dos professores, a partir do olhar de Tardif

A visão de Tardif (2014) sobre o saber docente está ligada ao trabalho de sala de aula, à prática do professor. Vale destacar que na relação entre o saber e o trabalho docente, são mobilizados diferentes saberes, de forma gradativa, de acordo com a realização de sua prática. Logo, o objeto de estudo do autor está relacionado à epistemologia da prática, idealizando a classificação dos saberes como descrito abaixo:

a) Saberes da formação profissional

Os saberes da formação profissional são, também, chamados Ciências da Educação e da ideologia pedagógica. Nesse âmbito, Tardif (2014, p. 37) afirma “[...] no plano institucional, a articulação entre as ciências e a prática docente se estabelece, concretamente, através da formação inicial e continuada dos professores.” São aqueles adquiridos ao longo das formações, nos estudos das escolas normais, nas universidades e nas formações continuadas.

Ademais, a prática dos professores também faz uso de outros saberes, os quais, em consonância com o autor, são oriundos de reflexões sobre doutrinas e concepções, ideologias que embasam a prática educativa, considerados como os saberes pedagógicos.

Sobre essa temática, Soares (2008, p. 22) sinaliza, estes, serem fundamentais para a atuação no ensino superior. Acentua, inclusive, que:

[...] não basta apenas o professor ter o domínio de conteúdo, é preciso também desenvolver habilidades para a construção de saberes, aliado aos conteúdos e às ha-



bilidades. Nesse sentido, os saberes pedagógicos são fundamentais para o professor conduzir com êxito o processo ensino-aprendizagem.

Como se pode perceber, é de grande importância os saberes da formação, não apenas para os professores universitários, mas em todos os níveis de ensino, tendo em vista a necessidade de uma boa base pedagógica para confrontar as dilemáticas da prática, refletir sobre elas e reelaborar novas estratégias de enfrentamentos, construindo novos saberes.

b) Saberes curriculares

Todas as instituições de ensino têm propriedade para organizar-se com relação aos planejamentos, de acordo com as diretrizes e com os programas de cada município.

No que se refere aos saberes curriculares, agrupados nos programas das instituições escolares, Tardif (2014, p. 38) sublinha que:

[...] os saberes curriculares, no entanto, correspondem aos discursos, objetivos, conteúdos e métodos a partir dos quais a instituição escolar categoriza e apresenta os saberes sociais por ela definidos e selecionados como modelos da cultura erudita e de formação erudita, apresentam-se concretamente sob forma de programas escolares.

Em outras palavras, a partir dos programas que norteiam o planejamento, os docentes lançam mão de saberes curriculares para delinear e adaptar a sua prática pedagógica frente às necessidades impostas pelas incertezas diárias de seu trabalho.

c) Saberes disciplinares

Os saberes disciplinares estão relacionados com a forma de os professores trabalharem com as disciplinas a serem en-

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



sinadas. É importante salientar que esses saberes são oriundos das formações iniciais, a partir das disciplinas específicas dos cursos realizados pelos participantes. Para Tardif (2014), são saberes selecionados pelas universidades, por meio de disciplinas e diversos grupos sociais que as compõem e produzem.

A partir desses saberes, os professores terão possibilidades de organizar as suas abordagens metodológicas para trabalhar com a grade curricular destinada ao ensino fundamental.

d) Saberes experienciais

Durante o trabalho como docente, os professores constroem e mobilizam seus saberes experienciais, pois estão diretamente ligados à cultura e à ação docente. Tardif (2014, p. 49) faz referência a esse tipo de saber como sendo “[...] o conjunto de saberes atualizados, adquiridos e necessários, no âmbito da prática da profissão docente, e que não provém das instituições de formação nem dos currículos. ”

Dessa forma, podemos afirmar que são saberes oriundos das demandas da prática, estruturados a partir de diversas situações enfrentadas na profissão. Outrossim, os saberes experienciais estruturam e oportunizam o acesso aos demais saberes dos docentes. Trata-se de “[...] um saber formado de todos os saberes retraduzidos e submetidos ao processo de validação constituído pela prática cotidiana ” (TARDIF, 2014, p. 53). Eles são mobilizados nas ocasiões de enfrentamento de diversas situações vividas pelos professores, as quais lhes permitem refletir, julgar, avaliar as situações, tomar atitudes para resolver os seus problemas.

Desta feita, sobressai-se que não só os saberes experienciais validam a prática docente. São todos os saberes que formam um arcabouço teórico e prático para o exercício da pro-



fissão, valorizando as necessidades reais do professor e de seu cotidiano.

No tópico a seguir, serão discutidos aspectos mais direcionados às práticas exercidas pelos professores em sala de aula. Especialmente, a prática pedagógica, um dos elementos de investigação desse estudo.

Análises e discussões

Na realização da docência, o professor necessita definir procedimentos que melhor se adequem à realidade de seus alunos, proporcionando-lhes um melhor ensino-aprendizagem. As atividades expressadas nas práticas pedagógicas rotineiras dos professores demonstram os saberes que são os construtos de seu trabalho como docente, como se verifica nos relatos a seguir:

I. a prática pedagógica diária lá na escola segue o processo ideal, a partir do projeto político-pedagógico até o plano de trabalho diário. Realizamos planejamento bimestral coletivo junto com a pedagoga, depois cada professor faz o planejamento semanal e diário conforme o bimestre e o desenvolvimento da turma. A cada bimestre reavaliamos as habilidades que não foram alcançadas para fazermos uma nova retomada. Dentro do plano diário sempre acompanho a frequência dos alunos e a realização da tarefa de casa (BELINKY).

II. a organização da minha prática varia de acordo com o ano que vou lecionar. A base dos conteúdos deve estar de acordo com os princípios do município, mas sempre busco complementar as atividades (ALENCAR).

III. para organizar a minha prática, faço um diagnóstico dos meus alunos, vejo o que já sabem, este é o ponto de partida. Então, planejo com o conteúdo, que objetivos pretendo atingir, qual metodologia devo usar para

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



atingi-lo, quais materiais serão usados na minha em sala de aula (CORALINA).

IV. na escola temos um planejamento bimestral com todos os professores cada professor prepara os seus planejamentos diários [...]. É o professor que nas suas atividades pedagógicas diárias planeja, executa e escolhe as metodologias, elabora tarefas, administra a sala de aula mantendo a ordem e a disciplina e constrói os instrumentos de avaliar através dela, descobre se realmente o seu trabalho não foi em vão (MACHADO).

V. “acredito muito no coletivo, penso que junto com outros aprendemos mais e melhor, então, sendo assim, priorizo atividades em grupo, obviamente dependendo do assunto” (QUINTANA).

VI. todo dia minha aula tem a seguinte rotina: conversa, leituras, exercícios escritos, além disso, gosto de propor desafios para meus alunos[...]. Hoje estou trabalhando com os mesmos alunos de 2015 (4 anos) e agora (5 anos), fiz essa escolha por acreditar em pelo menos dois para realizar um bom trabalho, para uma melhor experiência de ensino e aprendizagem (MEIRELES).

As assertivas dispostas nos relatos demonstram os saberes dos professores no ato de planejar a sua prática pedagógica, e a forma como utilizá-los no contexto da realidade da escola. Os momentos citados pelas partícipes são, de fato, imprescindíveis para conhecer a realidade da turma, iniciando o processo de planejamento do ensino.

A partir dessa visão, é possível considerar o planejamento educacional como um instrumento de grande relevância para a organização do processo de ensino, já que por intermédio dele o professor orientará o seu trabalho, partindo de sua realidade e necessidade, buscando atingir os seus objetivos para determinada turma, ajustando as condições de ensino às suas reais necessidades.



Além disso, Belinky ressalta: “A prática pedagógica diária lá na escola segue o processo ideal, [...]”, induzindo-nos a acreditar que a participante tem internalizado o que vem a ser uma boa prática pedagógica, à medida que trata da forma como são conduzidas as didáticas que seguem o mais próximo do que considera “ideal”, apesar de se saber que a concepção de ideal é muito relativa, particular às questões subjetivas de cada docente, o que remete, inclusive, às práticas já superadas, que primavam por paradigmas de professores a serem seguidos e imitados.

No que se refere à mobilização de saberes, destacamos como primeiro ponto a ser observado nas falas das docentes os saberes da formação profissional, identificados com maior ênfase nas falas da Coralina, Meireles, Ana Machado, Machado, Belinky, ao relatarem os conhecimentos que são apreendidos quanto à construção de planejamentos, rotinas diárias de trabalho, atividades, avaliações e demais encaminhamentos da prática pedagógica.

Pelas falas, podemos inferir que os planejamentos realizados nas escolas acontecem de forma semelhante, seguindo, em um primeiro momento, a proposta das Diretrizes Curriculares Municipais e um encontro bimestral destinado ao planejamento na escola. Belinky reconhece como se processa esse momento de forma detalhada: [...] realizamos planejamento bimestral coletivo junto com a pedagoga, depois cada professor faz o planejamento semanal e diário, conforme o bimestre e o desenvolvimento da turma.

Evidenciamos que em tais encontros coletivos, na escola, para toda a equipe de professores e gestores, muitas vezes esses momentos preciosos de reunião pautam-se apenas trocas de avisos e informações gerais sobre o andamento da escola.

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



Por outro lado, o planejamento de ações didáticas ocorre de forma individualizada, como demonstram Coralina e Machado, ao aduzirem que o professor decide estratégias, executa, avalia atividades para a sua turma de forma individual.

Cada turma deve ter o seu planejamento específico, tendo em vista a realidade que apresenta, mas o momento do planejamento deve ser, igualmente, de troca e partilha de experiências e conhecimentos com os pares, em prol de uma reflexão coletiva, que se paute em uma análise individual sobre a prática do docente.

Os saberes mobilizados a partir das necessidades pedagógicas oriundas da organização da prática das professoras durante a sua prática foram demonstrados na fala de Coralina, ao expor: “então, planejo com o conteúdo que objetivos pretendo atingir, qual metodologia devo usar para atingi-lo [...]”. A narrativa mostra o saber que está diretamente ligado ao que Gauthier (2013) intitulou de gestão da matéria, cuja função pedagógica está integrada às ações realizadas pelos professores a fim de proporcionar o aprendizado dos alunos, tais como o planejamento, o ensino e a avaliação, de forma a atender as diretrizes municipais, as propostas da escola e o aprendizado dos alunos.

Salientamos que, ora se estão tratando de saberes mobilizados para o planejamento da aula. Nesse ponto, as narrativas revelam uma série de ações que primam pela organização do conteúdo de forma a adequá-lo aos objetivos de ensino, bem como pela apropriação das rotinas e sequências didáticas.

Notamos a preocupação expressa nas falas das professoras sobre o planejamento em sua prática diária, sendo consenso o seu uso no trabalho docente. Destarte, consideramos esse momento como inescusável para a organização da prática,



acreditando-se que seja uma ocasião de unidade entre teoria e prática na didática educacional. Levando em consideração a reflexão necessária para a sua ocorrência, relevam-se momentos que antecedem a sua feitura, o diagnóstico dos alunos e as decisões indispensáveis para uma melhor adequação das estratégias de ensino, mobilizando diversos saberes para a sua concretude.

Outro ponto de apreciação dentro da análise dos saberes da formação profissional diz respeito aos saberes relacionados à distribuição do tempo das atividades para o ensino voltados às ações em prol do aprendizado dos alunos. Despertou a atenção a forma como cada professor utiliza para distribuir o tempo de sua aula, distribuindo os horários e as atividades de acordo com o seu nível de importância para cada turma.

Reforçando esse pensamento, destacamos o relato de Meireles, ao descrever: “Todo dia minha aula tem a seguinte rotina: conversas, leituras, exercícios, escritas, além disso, gosto de propor desafios para meus alunos.” Sua exposição denota que as decisões que toma, referente às atividades, são previstas com antecedência, de tal forma que já se torna uma rotina na aula, ficando perceptível, também, a mobilização de saberes que envolvem estratégias de ensino.

Quanto a estes, todos os participantes do estudo demonstraram utilizá-los, ao construírem estratégias para a aula, lançando mão de habilidades específicas, reflexão e criatividade para tal. Apesar disso, Gauthier (2013) chama atenção para a estruturação dessas atividades, pois influenciam no comportamento e no aprendizado do docente e discente, ao longo do processo. Nesse entendimento, avulta-se a importância de o professor conhecer as especificidades de sua turma, a fim de propor desafios e atividades apropriados à sua realidade.

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



Assim, fica clara a subjetividade e a pluralidade de saberes que o docente deve lançar para realizar suas atividades, bem como os contextos que influenciam a sua construção e mobilização. Nesse diapasão, vale sobrelevar a importância de o professor construir seus recursos de trabalho e, por vezes, negar-se a executar planos e rotinas idealizadas por pessoas fora de seu contexto escolar.

Como se pode notar, são de grande relevância os saberes da formação, adquiridos em todos os níveis de ensino, tendo em vista a necessidade de uma boa base pedagógica, para confrontar as dilemáticas da prática, refletir sobre elas e reelaborar novas estratégias de enfrentamentos, além de construir novos saberes.

No bojo da discussão, reforçamos o pensamento de que foi necessária a mobilização de um arcabouço de saberes da formação profissional de cada docente para a organização de sua prática. Os conceitos integrados ao trabalhado do docente foram articulados e refletidos pelos professores diante da realidade da escola, e nesse ínterim, o movimento articulador das teorias estudadas durante suas formações, por meio de disciplinas e programas distintos, junto ao trabalho diário “[...] parecem construir um alicerce da prática e da competência profissionais, pois essa experiência é, para o professor, a condição para aquisição e produção dos seus próprios saberes profissionais.” (TARDIF, 2014, p. 21).

Outro ponto a ser observado nas falas, refere-se aos saberes curriculares, mobilizados pelos professores no decorrer de suas narrativas. Todas as instituições de ensino têm propriedade para organizar-se em relação aos planejamentos, de acordo com as diretrizes e programas de cada município. Isso manifesta-se nos diários, ao fazerem referências e seguirem os



conteúdos e as habilidades que prezam. Em outras palavras, a partir dos programas que norteiam o planejamento, os docentes mobilizam os saberes curriculares para delinear e adaptar sua prática pedagógica.

Os saberes disciplinares estão relacionados à forma como os professores trabalham com as disciplinas a serem ensinadas. É importante destacar que esses saberes são oriundos das formações iniciais, a partir das disciplinas específicas dos cursos realizados pelos participantes.

A partir desses saberes, os professores terão a possibilidade de organizar suas abordagens metodológicas para trabalhar com a grade curricular destinada ao ensino fundamental, na perspectiva defendida por Freire (1986), voltada ao desenvolvimento de práticas pedagógicas dialógicas, que auxiliem na construção do conhecimento, de forma que ainda sejam vistas como um processo dinâmico entre professor e aluno, visando a uma leitura crítica da realidade. Acreditamos que assim o professor possa refletir sobre o currículo escolar, ampliando seus horizontes quanto à adaptação desse currículo para a sua realidade.

As falas de alguns participantes possibilitam demonstrar a mobilização de seus saberes, entre os quais, os direcionados ao ensino de conteúdos ligados à aquisição e ao uso da língua, conforme segue:

Na minha prática em língua portuguesa, para mim há duas importantes habilidades a serem atingidas pelo aluno para que ele desenvolva outras habilidades, uma é a leitura, pois lendo ele é capaz de conhecer o saber; a outra é escrever, ou seja, expressar o que sabe através da escrita. Diante disso, minha prática é toda voltada para que meu aluno leia bem, entenda o que ler e exponha seu conhecimento através da escrita. [...]. Outra práti-

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



ca que vejo como contribuição para reflexão dos meus alunos em relação à escrita é ação de corrigir exercícios escritos de maneira individual como aluno do meu lado refletindo sobre as situações incorretas (MEIRELES).

Trabalho o ano inteiro com um projeto de leitura que funciona assim: diariamente coloco um cantinho de leitura da sala de aula[...] o aluno tem acesso a esses espaços quando terminam suas atividades e ao voltar do recreio[...] eles resolvem o que ler e voltam para suas carteiras. No início de cada aula quem quiser pode falar do livro que leu, é uma forma de despertar interesse dos outros alunos para lerem também. Colei no caderno uma ficha para anotarem os livros que já leram. [...]. Toda sexta trabalho produção de texto, nas primeiras aulas trabalhamos algumas habilidades relacionadas à organização do texto [...] depois analisamos no quadro alguns textos para identificar para identificar o que foi trabalhado. Fizemos a escrita coletiva de alguns textos. Atualmente cada um faz a sua produção no caderno meia pauta, alguns já estão produzindo bem (ASSIS).

Podemos apreender a forma pormenorizada como Assis e Meireles descrevem os momentos de sua aula e as práticas que desenvolvem. Logo, os anos de experiência de formação e de atuação docente são demonstrados em suas falas, pela forma segura como articulam e conduzem as suas rotinas, atividades e ações voltadas a ensinar. De acordo com esses relatos, percebe-se que os professores planejam mais atividades voltadas ao trabalho de leitura, acreditando que este seja o princípio para a compreensão do aluno, para a aquisição de outras habilidades, inclusive em outras disciplinas, tendo a preocupação, inclusive, com o nível de conhecimento de cada aluno com vistas à melhor integração na aula, como demonstra Alencar, ao tratar do quadro diagnóstico de sua turma: “[...] busquei realizar atividades que atingissem todos os níveis de escrita, para



que os que estivessem pré-silábico não ficassem “boiando” e se desestimulasse para realizar as atividades mais fáceis.”

Diferentemente das participantes anteriores, Alencar demonstra tentativas para conhecer melhor as necessidades dos alunos do 2º ano, apesar de ter passado dois anos nessa série. Todavia, denota saber reconhecer os níveis de escrita dos alunos, tendo em vista a descrição que faz sobre as etapas próprias desse processo, cujos saberes são específicos ao alfabetizar, sendo práticas diferentes para alunos que já dominam a leitura e a escrita.

Diante dessa subjetividade de constituição da língua, fica notória a importância da didática exercida pelo professor durante as suas aulas. Entendemos que o trabalho com o ensino de língua portuguesa necessita dar conta da complexidade cada vez maior do homem moderno e, por isso, o encaminhamento didático deve procurar fazer jus à vasta gama de conteúdos da grade curricular. Portanto, as propostas de trabalho para os alunos devem ir além da realização de exercícios, mas se constituírem em produção de significados que trabalhem com a intuição linguística desses sujeitos e reflexão sobre os focos específicos, selecionados cuidadosamente para o trabalho.

Outro ponto de destaque diz respeito aos saberes experienciais. Durante o trabalho como docentes, os professores constroem e mobilizam seus saberes experienciais. Nesse sentido, todas as falas manifestaram esses saberes, apontando várias informações que demonstram e julgam quais as melhores atividades, os melhores conteúdos, as estratégias mais adequadas para cada ano, pois estão diretamente ligados à cultura e à ação docente.

Tardif (2014, p. 49) menciona esse tipo de saber como sendo “[...] o conjunto de saberes atualizados, adquiridos e necessários no âmbito da prática da profissão docente e que não provem das instituições de formação nem dos currículos.” Essa

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



ideia também pode ser percebida em Pimenta (2012), que faz inferência àqueles saberes produzidos pelos docentes no dia a dia na escola, em um processo contínuo de mediação consigo mesmo e com os demais colegas no trabalho.

Por conseguinte, pode-se reconhecer que são saberes oriundos das demandas da prática, estruturados a partir de diversas situações enfrentadas na profissão, os quais estruturam e oportunizam a utilização de diversos conhecimentos adquiridos pelos docentes. Tais saberes são mobilizados diante de ocasiões de enfrentamento de problemáticas pelo professor, onde refletem, julgam, avaliam as situações e tomam atitudes para resolver os seus problemas. Trata-se de “[...] um saber formado de todos os saberes retraduzidos e submetidos ao processo de validação constituído pela prática cotidiana.” (TARDIF, 2014, p. 53).

Por ser um saber elaborado com e pela prática, tratamos de interações construídas no contexto do trabalho docente, daí porque organizar a prática provoca a reflexão do professor sobre as suas ações, oportunizando-lhes uma visão holística do seu fazer na perspectiva de superação de problemas, limitações e possibilidades da prática, como demonstrado pela interlocutora Ana Machado: “Sempre me organizo de forma que procuro não ir à sala de aula sem planejamento [...] Neste ambiente de estudo, procuro manter a ordem da sala de aula, fazendo com que não se dispersem.”

A professora revela preocupação em estar preparada para a aula, de forma que esta seja ministrada com planejamento, demonstrando segurança e saberes promovidos pela experiência, ao reconhecer um ambiente propício ao aprendizado dos alunos, no momento em que faz referência a um ambiente de estudo, demonstrando saber criar estratégias para manter a atenção dos alunos, *com* o intuito de promover um aprendizado de qualidade.



Pelo diário de Quintana, podemos deduzir os saberes experienciais sendo mobilizados à medida que ele descreve atividades realizadas em sala, como na fala que segue: “[...] acredito muito no coletivo, penso que junto com outros aprendemos mais e melhor, então, sendo assim, priorizo atividades em grupo, obviamente dependendo do assunto.”

A experiência da professora, aliada a outros saberes, garantem a idealização de estratégias e de conhecimentos específicos que a fazem julgar e decidir o melhor a ser feito, adequando a realidade de seus alunos e o conteúdo que deseja trabalhar, no caso, a dinâmica de trabalho em grupo.

Nem todos os professores gostam dessa atividade, tendo em vista a desarmonia temporária provocada pelo deslocamento de alunos e sua união em diálogos diversos em sala de aula, podendo até ser considerado como desordem para os que não estão inseridos no processo didático, efetivamente. Mas quando o professor disponibiliza saberes voltados a saber gerir a sala de aula, no que se refere a ter domínio de turma, demonstra manejo adequado ao conduzir esse tipo de atividade, sentindo-se seguro, evitando a indisciplina e demais comportamentos que não promovem a aprendizagem almejada.

Diante disso, notabilizamos o fato de que não só os saberes experienciais validam a prática docente, pois são todos esses saberes que constituem um esboço teórico e prático para o exercício da profissão; são saberes demarcantes que subsidiavam as ações diárias da sala de aula e se alinham aos demais conhecimentos disponibilizados pelo professor.

Considerações finais

O desvelar de ações didáticas pensadas e realizadas pelos docentes conduzem à construção e à mobilização de um con-

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



junto de saberes, em diferentes situações, no cotidiano escolar, relação que leva a refletir sobre o importante momento que a prática proporciona.

Para a sua organização, é necessário planejar as ações didáticas almeçadas. Na visão de Paro (1997), no planejamento, como processo dinâmico com o qual os professores estão envolvidos, ocorre a discussão sobre o que é planejar, seus objetivos e as metodologias adequadas para as turmas, bem como o que realmente se almeja ensinar. Para tanto, faz-se necessária a mobilização de saberes, até então adquiridos pelos professores, para ressignificar os que já possuem ou construir novos, de acordo com as suas necessidades, os quais serão evidenciados nas ações didáticas oriundas de sala de aula.

Em síntese, é interessante observar a forma de organização da prática dos professores pesquisados, que apesar de seguir rotinas parecidas, imprime particularidades que subjetivam à docência. Vale sobrelevar que a sequência de metodologias é parecida, seguindo a matriz curricular da prefeitura, em um planejamento bimestral realizado junto com a coordenação pedagógica e com os colegas de escola.

Essas experiências, em consonância com Nóvoa (1992), dizem respeito à cultura profissional, destacando a importância de o docente compreender como funciona a instituição escolar, suas prioridades e seus sentidos, além de “[...] integrar-se numa profissão, aprender com os colegas mais experientes. O registro das práticas, a reflexão sobre o trabalho e o exercício da avaliação são elementos centrais para o aperfeiçoamento e a inovação.” (NÓVOA, 1992, p. 30).

As narrações demonstram claramente a necessidade dessa cultura profissional, no pensar e organizar a prática individualmente, para delinear as particularidades de sua realidade e, coletivamente, promover o diálogo, a reflexão e a integração



dos profissionais que compõem a organização escolar em prol dos alunos. Essa fluência e dinamicidade que se apresentam neste contexto propiciam o fortalecimento de relações sociais do grupo, no sentido de pensar junto de forma crítica, não apenas sobre os conteúdos a serem mediados, mas também acerca do enfrentamento de situações problemáticas que surgem no espaço da escola, mobilizando os saberes que possuem.

Referências

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia – saberes necessários à prática docente**. 19. ed. Paz e Terra: São Paulo, 1996.

FRANCO, M. A. do R. S. **Pedagogía e práctica docente**. São Paulo: Cortez, 2012.

GAUTHIER, C. et al. **Por uma teoria da pedagogia**: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. 2. ed. Rio Grande do Sul: NIJUÍ, 2013.

NOVÓA. A. Formação de professores e profissão docente. In: NOVOA. A. (Org.). **Os professores e sua formação**. Lisboa, PT: Dom Quixote, 1992. pp. 13-33.

SOARES, M. do P. S. B. A universidade e a construção dos saberes pedagógicos. **Revista Linguagens, Educação e Sociedade**, Teresina, ano 13, n. 19, p. 15-27, jul/dez, 2008.

PARO, V. **Administração escolar – introdução crítica**. 6. ed. São Paulo: Ática, 1997.

PIMENTA, S. G. **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 16. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



AVALIAÇÃO DAS ESTRATÉGIAS DE LEITURA DE LEITORES ALFABETIZADOS E NÃO ALFABETIZADOS: COMPREENDENDO O GÊNERO TEXTUAL CONTO

Mônica de Souza Serafim
Universidade Federal do Ceará (UFC)

RESUMO

Este trabalho tem por objetivo investigar as estratégias de leitura que alunos alfabetizados e não alfabetizados, da 1ª a 3ª séries do ensino fundamental, utilizam para a leitura do gênero conto. Empreenderemos nosso trabalho baseando-nos, principalmente, nas contribuições de Giasson (1996), Kress e van Leeuwen (1996), Solé (1998), Harvey e Goudvis (2008), Mills (2009) e Giroto e Souza (2010). Para realizar este trabalho, utilizamos um corpus composto por nove entrevistas semiestruturadas realizadas no momento em que os alunos liam o conto *Ali Babá e os 40 ladrões*. Nosso estudo acerca das estratégias de leitura demonstrou que as crianças tratam a leitura do desenho e do material escrito como um *continuum*, além de mostrar a importância de se conhecer os caminhos, as estratégias que elas usam para compreender um texto, independentemente de serem alfabetizadas ou não. Conhecer estes caminhos, propiciam, certamente, ao professor, a elaboração de uma avaliação mais eficaz da leitura de seus alunos.

Palavras-chave: Estratégias de leitura. Ensino Fundamental. Avaliação leitora.

ABSTRACT

This work aims to investigate the reading strategies that literate and non - literate students, from 1st to 3rd grades of elementary school, use to read the genre fairytale. We will undertake our work based, in particular, on the contributions of Giasson (1996), Kress e van Leeuwen (1996), Solé (1998), Harvey e Goudvis (2008), Mills (2009) e Giroto e Souza (2010). To perform this work, we used a corpus composed of nine semi-structured interviews carried out when the



students read the tale Ali Baba and the 40 thieves. Our study of reading strategies has shown that children treat the reading of writing and written material as a continuum, as well as showing the importance of knowing the ways, the strategies they use to understand a text, independent of whether they are literate or do not.

Key-words: Reading strategies. Basic Education. Reading evaluation.

Introdução

A leitura é um dos grandes objetivos almeçados por todos aqueles envolvidos no processo de ensino-aprendizagem: pais, professores, gestores e alunos. Aos primeiros, a importância incide sobre o domínio da lecto-escrita ao final da alfabetização, afinal um grande investimento foi feito ao longo de todo um ano; aos gestores, a importância deve-se às constantes avaliações feitas pelos órgãos reguladores da educação; aos professores, a importância deve-se a uma espécie de “prestação de contas” aos pais dos discentes sobre o tempo passado na sala de aula; e aos últimos a importância incide sobre uma demanda ainda maior: mostrar aos pais, aos professores e a si mesmos o resultado de tanto investimento e esforço. No entanto, esta cobrança, na maioria das vezes, centra-se apenas no domínio do código, o que caracteriza uma visão bastante equivocada sobre leitura.

Segundo Curto et al (2000), ler consiste na compreensão, interpretação e adivinhação sobre o que o outro quer nos dizer, extrapolando, portanto, a ideia da relação direta entre leitura e decodificação.

Sobre o vínculo entre decodificação e compreensão textual, o autor (op. cit.; p.47) nos diz que: “decifrar sem compreender é um sintoma de hábitos prejudiciais, em que se separou o mecânico do compreensivo [...] ler é compreender um texto.

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



Compreender é um ato cognitivo, ou seja, o resultado de uma atividade mental. ”

Assim, a leitura é compreensiva na medida em que lemos de forma ativa, ou seja, quando somos capazes de antecipar interpretações, reconhecer significados e identificar erros e dúvidas.

Estas considerações sobre a *leitura*, permitem-nos refletir sobre as estratégias que as crianças de 1ª a 3ª séries utilizam para a leitura do gênero textual conto infantil.

Nosso estudo acerca dessas estratégias procurou focalizar os textos, verbal e não-verbal, como componentes essenciais para a composição deste gênero, funcionando, assim, como um *continuum*, e não de forma dicotômica.

Esperamos que esta pesquisa possa contribuir para incentivar os professores a valorizarem os caminhos que as crianças trilham para a compreensão da leitura de um texto.

Estratégias de leitura: algumas considerações

Em se tratando de leitura, podemos abordar, dentre diversas temáticas, sobre os meios que o leitor usa para atingir certos objetivos ou intenções quando lê algo. Esses meios podem ser chamados de estratégias que, segundo Van Dijk e Kintsch (1983), apesar de serem bastante estudadas quando se trata em entender como ocorre a compreensão de sentido do texto, seu conceito é um tanto obscuro. No entanto, a fim de tentarmos retirar a obscuridade que paira sobre o termo, aqui, definiremos estratégias de leitura como as maneiras, as formas, os caminhos, o percurso que o leitor usa para compreender um texto. Essas estratégias, devido a inúmeros fatores, modificam-se ao longo da leitura, o que sinaliza, segundo Vy-



gotsky (1991) e Olson (1997), uma relação diferente com as estruturas que compõem a língua, fruto das mudanças cognitivas, relacionadas com as transformações sociais pelas quais passam o leitor.

Por se tratarem de um mecanismo psicológico, elas propiciam ao leitor um estado constante de alerta, visto que o envolve em ações que visam à compreensão do texto. Assim, se o conteúdo for de fácil assimilação ou já de conhecimento do leitor, as estratégias de leitura serão mais rápidas, mais inconscientes, uma vez que o leitor tem acesso à compreensão sem muito esforço. O contrário também ocorre, se o texto for de um conteúdo mais difícil para o leitor, exigirá dele um tempo maior para a sua compreensão.

Além disso, o uso das estratégias varia no momento da leitura: ora podemos utilizar as estratégias mais automáticas e inconscientes, as cognitivas; ora podemos utilizar as que exigem um controle maior por parte do leitor, as metacognitivas.

As primeiras, as cognitivas, são formas deliberadas de decodificação dos símbolos linguísticos e de construção de significado que são utilizadas visando à compreensão textual. Essas estratégias regem os comportamentos automáticos, inconscientes do leitor, e o seu conjunto serve essencialmente para construir as relações coesivas que se estabelecem entre elementos sucessivos, sequenciais no texto. (KLEIMAN, 1989)

Segundo Van Dijk e Kintsch (1983), essas estratégias são de três tipos: de linguagem, que utilizamos, por exemplo, para a identificação dos signos que compõem a língua escrita e que pressupõe que o leitor faça a correspondência entre grafemas e fonemas; de gramática, as regras que utilizamos para reconhecer se uma frase é gramaticalmente aceitável, e as de produção e compreensão do discurso, que permitem que os usuários de

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



uma língua manipulem a superfície do texto, os significados das orações, valendo-se dos contextos socioculturais que permeiam os discursos para que se possa avaliar de forma eficaz os significados do texto.

Já as outras, as metacognitivas, dizem respeito ao controle consciente que o leitor possui do ato de ler, bem como sua utilidade e eficácia durante a realização de tarefas (Flavell (1976), Brown (1987), Gombert (1992), Bialystok (1993) e Flavell, Miller & Miller (1999).

Para Kato (1986), Kleiman (1989), Giasson (1996) e Solé (1998), essas estratégias são ativadas antes, durante e depois da leitura.

O fato de as estratégias metacognitivas exigirem um estado de consciência maior do leitor, elas podem ser consideradas como um processo mais elaborado para se chegar à compreensão do texto (BROWN, 1983). Segundo Girotto e Souza (2010), para chegarmos à compreensão daquilo que lemos é necessário que trilhemos dois caminhos: um, de curta distância, que leva o leitor à superfície textual, à decodificação do texto; e outro, de longa distância, que leva o leitor a utilizar “seu conhecimento para compreender as estratégias que o fizeram entender o que leu” (GIROTTO E SOUZA, 2010; p. 46).

Assim, em busca de percorrermos também esses caminhos, enfocaremos, neste trabalho, as estratégias metacognitivas que o leitor utiliza para compreender o texto. Essas estratégias, apesar de serem estudadas apenas em leitores que estão no nível alfabético de leitura, serão estudadas também nos leitores que ainda não leem palavras e que, nem por isso, devem ser considerados como não-leitores, eles leem sim, “além do nível da palavra” (GIROTTO E SOUZA, 2010; p. 49), ativando e mobilizando estratégias antes, durante e depois da leitura.



Procedimentos metodológicos

Os sujeitos dessa pesquisa são nove alunos de 1^a a 3^a séries do ensino fundamental, oriundos de uma escola pública da capital cearense.

O objetivo maior de investigação desse trabalho é avaliar as estratégias de leitura que os alunos dessas séries utilizaram para a leitura do gênero conto. O conto escolhido foi *Ali Babá e os quarenta ladrões*.

Para que pudéssemos realizar este estudo, realizamos uma entrevista do tipo semiestruturada com esses alunos.

Neste trabalho, definimos entrevista não como um simples diálogo, mas como “uma discussão orientada para um objetivo definido que leva o informante a discorrer sobre temas específicos, resultando em dados que serão utilizados na pesquisa” (ROSA e ARNOLDI, 2006; 17).

Essa técnica de coleta de dados pode ser de, pelo menos, dois tipos, estruturada, quando as respostas são fechadas e não permitem discussão entre entrevistador e informante; e semiestruturada, cujas questões, segundo Rosa e Arnoldi (2006; 31), “seguem uma formulação flexível, e as consequências e minúcias ficam por conta dos discursos dos sujeitos e da dinâmica que acontece naturalmente”.

Nossa opção pelo segundo tipo deve-se, primeiramente, pelos sujeitos que constituem essa pesquisa, as crianças, principalmente, as que estão nos primeiros anos de escolarização. Acreditamos que elas, concebidas como sujeitos reais e que possuem diferentes experiências com a linguagem, estariam sendo subvalorizadas, se apenas a pedíssemos para responderem questionários objetivos, que nos levassem apenas aos dados quantitativos.

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



Depois, elegemos a entrevista semiestruturada pelo objetivo desse trabalho, investigar as estratégias utilizadas pelas crianças para a leitura do gênero textual conto infantil.

Segundo Rosa e Arnoldi (2006; 31), se o pesquisador busca respostas mais subjetivas, que “dizem respeito à avaliação de crenças, sentimentos, valores, atitudes, razões e motivos acompanhados de fatos e comportamentos”, esse tipo entrevista seria mais favorável, uma vez que permite ao pesquisador um questionamento mais profundo e subjetivo em sua investigação, bem como leva os envolvidos na pesquisa, em nosso contexto, o pesquisador e a criança informante, “a um relacionamento recíproco, muitas vezes, de confiabilidade”, afinal, na faixa etária das crianças com as quais trabalhamos, dificuldades, como vergonha e resistência à situação são mais acentuadas.

Esta etapa da coleta dos dados ocorreu na biblioteca da escola e durou cerca de uma semana.

A análise dos dados foi feita de forma qualitativa. Este tipo de análise dos dados se fez necessária porque, segundo Eisner (1991), permite que o pesquisador, dentre tantas vantagens, interprete qual o significado de uma situação para os sujeitos da pesquisa e veja as particularidades de cada contexto.

A fim de preservar a identidade dos sujeitos-informantes, os textos receberam a seguinte codificação: os alunos informantes foram identificados pela letra inicial de seus nomes e pela série que cursavam.

Estratégias de leitura do gênero conto: os elementos verbais e não-verbais entram em cena

Nesta seção, apresentaremos as estratégias que as crianças usam antes, durante e depois da leitura do conto infantil.



A Pré-leitura: a imagem não-verbal e o título como orientadores

Antes de ler o conteúdo que vem depois da capa do livro, realizamos, com os alunos, a etapa da pré-leitura, que consiste em fazer uma análise global do texto, a fim de saber aquilo que os alunos sabem sobre um texto, por meio de inúmeros traços textuais, como as ilustrações e o nome do autor, por exemplo (MILLS, 2009), bem como as predições e o uso do conhecimento prévio. Nesta etapa, pretendemos identificar se o leitor: 1. reconhece o gênero textual conto; 2. justifica esse reconhecimento; 3. sabe o assunto do texto; 4. indica o provável leitor do texto; 5. indica a finalidade do texto.

Em relação a essa etapa, os nove alunos que participaram da entrevista reconheceram o gênero textual conto ou historinha, como eles gostavam de chamar. Dentre esses, cinco ainda não liam palavras, mas isso não foi motivo para que não quisessem participar da leitura do conto proposto.

Esses leitores que ainda não leem palavras podem ser chamados de leitores emergentes, segundo Giasson (1996), e estão em uma etapa inicial da leitura, na qual ainda não se lê de forma autônoma: nesta fase, os leitores começam a entender as funções da escrita, se entregam ao prazer de escutar histórias e de reconhecer palavras em seu contexto, mas ainda não descobriram o princípio alfabético que os permite ler palavras novas.

Nessa categoria de leitores, procuramos saber como eles sabem que aquele texto é um conto, cujo propósito é saber como as crianças justificam o reconhecimento desse gênero. As respostas foram diversas. Alguns reconhecem o gênero: pela capa e pelos elementos que a compõe, como as figuras e o

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



título - “Por causa da capa” (B, 2ª série), “Porque tem figura e título” (FW, 2ª série); pelo suporte que veicula o texto, no caso o livro - “Eu alugo livro e o formato é assim” (S, 2ª série); pelas figuras - “Porque um conto é uma história com figura que as criança lê.” (AF, 1ª série); e pelo reconhecimento do gênero em outros suportes como a televisão - “Porque isso aqui passa na TV” (ML, 1ª série).

Já entre os alunos que conseguem ler palavras, o leitor aprendiz, que descobriu o princípio alfabético e que, por isso, iniciou a leitura de palavras novas e compreende textos simples; e o leitor iniciante, que consegue decodificar o texto de forma autônoma (GIASSON, 1996), as justificativas para o reconhecimento do gênero se deram: pelo suporte que o veicula - “Porque é assim os outros modelos de história” (M, 1ª série), e pela presença de figuras no texto - “Porque fala de um menino e tem a figura dele” (E, 3ª série), “Porque eu vejo nas figuras” (J, 3ª série), “Por causa das figuras” (R, 3ª série).

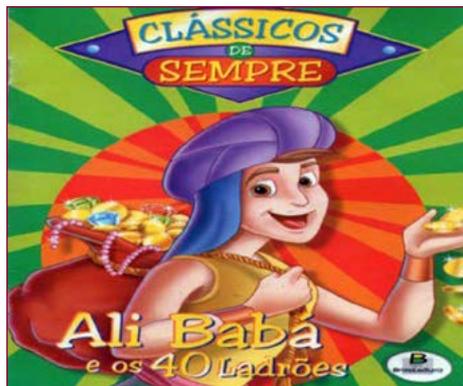
Os dados mostrados anteriormente nos permitiram ver que o contato com o gênero textual é o principal fator que levou os alunos a reconhecere-lo, uma vez que os elementos estruturais, como a capa e o suporte, foram os elementos que mais influenciaram no reconhecimento do conto.

Outro dado que deve ser considerado também é o reconhecimento do gênero pela presença das figuras no conto entre os alunos que já são considerados alfabetizados. Acreditamos que isso deve ter ocorrido pelo desconhecimento que os alunos têm desta história.

Quanto ao assunto do texto, os alunos que não liam, alfabeticamente, o inferiam pela capa, relacionando-o aos metais preciosos que estavam nela, como podemos ver a seguir:



Figura 1 – Capa do conto



Já entre aqueles que liam alfabeticamente, os alunos inferiam o assunto por meio da leitura do título da história “Ali Babá e os 40 ladrões”.

Sobre o provável leitor desse conto, a maioria das crianças nos disse que seria uma criança como eles, apenas um nos disse que seria um adulto, como podemos ver a seguir:

P. W, quem você acha que gostaria de ler esse texto?

A. Uma pessoa grande.

P. Como assim, uma pessoa grande?

A. A professora. Acho que ela gostaria de ler essa história pra nós.

P. Você não acha que uma criança não gostaria de ler esse livro?

A. Só se ela já soubesse ler as palavra. (W. 3ª série)

Nesta situação, vimos que o aluno vê a figura do leitor somente como alguém que sabe ler alfabeticamente, uma vez que as crianças, para W, ainda não o sabem.

Sobre o objetivo da leitura, os alunos, em sua maioria, nos responderam que alguém ler esse texto: “para aprender a

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



ler” (W. 3ª série), “para aprender a ler e escrever” (J., 3ª série), “para tirar nota boa” (V., 3ª série), ou seja, a leitura tem sempre um fim escolar, o ler para aprender, segundo Solé (1998).

As repostas acima podem ser justificadas pelo fato de esses alunos terem um contato maior com o conto na escola, lugar em que tudo que se faz é para aprender para a prova.

As estratégias de predição e de mobilização do conhecimento prévio, que os alunos utilizaram para nos mostrar o que conhecem sobre o gênero textual conto ainda na etapa da pré-leitura, nos mostraram que a inserção deles em uma cultura letrada é um elemento muito importante para a mobilização dessas estratégias, a fim de trilhar os caminhos da construção dos sentidos do texto.

Vejamos, a seguir, as estratégias que os alunos utilizaram durante a leitura do conto.

Durante a leitura: ora as ilustrações, ora o texto escrito

Nesta etapa, os alunos que liam alfabeticamente o faziam pela leitura do texto escrito. Nesta situação, tínhamos quatro. Já entre os que ainda não liam alfabeticamente, a leitura era feita por meio das ilustrações do texto.

Dentre as inúmeras estratégias que os alunos utilizaram nesta etapa da leitura, vimos que eles utilizavam as que os permitiam identificar as informações do texto e a realizar inferências, evidenciando que durante a leitura o leitor procura compreender a mensagem do texto, selecionando as informações relevantes apresentadas e fazendo uma análise das predições feitas antes da leitura, para confirmá-las ou refutá-las.

Durante a leitura do texto com os alunos, vimos que tanto os que eram alfabetizados quanto os que não eram, utiliza-



vam as estratégias enumeradas acima: os primeiros, o faziam pela leitura do texto verbal e os segundos, pela leitura do texto não-verbal.

Para mobilizarmos, nos alunos, a estratégia de identificar as informações do texto, lemos o conto com eles e, em seguida, fizemos algumas perguntas que nos permitiam observar se os alunos conseguiam localizar as informações que estavam explícitas no texto.

Quando perguntamos aos alunos “Onde está o título do texto”? aqueles que não liam, alfabeticamente, apontavam para a frase “Clássicos de sempre”, localizado na parte superior da capa e, apoiando-se na imagem de Ali Babá, criavam seus próprios títulos, como “A mulher com os anéis” (L., 1ª série), “O mestre” (J., 1ª série) e “Caça ao tesouro” (V., 2ª série).

Acreditamos que tal achado aconteceu pela disposição do título em outras histórias que comumente ocorre na posição central e superior das capas de livros. A disposição atípica do título, neste livro, provavelmente, foi a causa dos alunos apontarem de forma errada para o local onde ele se localizava.

Kress e van Leeuwen (1996), ao estudarem a multimodalidade presente nos textos, advogam que o valor da informação em um texto depende do grau de importância atribuído à posição dos elementos representados. Assim, de acordo com os autores (op. cit.), os elementos que se encontram posicionados na parte superior da imagem podem ser considerados como a essência idealizada ou generalizada da informação. Daí porque os títulos vêm, em sua maioria, nesta posição.

No conto *Ali Babá e os quarenta ladrões*, que dispusemos para as crianças, como vimos, isso não aconteceu, talvez porque, por uma questão de marketing, referir-se à coleção “Clássicos de Sempre” fosse mais importante que ao título da história.

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



Entre os alunos alfabetizados, todos leram o título na posição em que se encontrava na capa: na parte inferior e central.

Quando os perguntamos sobre “Quem é o personagem principal do texto? ”, aqueles que liam alfabeticamente responderam que era Ali Babá, já para os outros era o menino da capa, como podemos conferir a seguir:

P. quem é o personagem principal do texto?

A. é o homem da capa tia.

P. por que você acha que é ele?

(A aluna para um pouco, folheia o livro e depois responde.)

porque ele aparece muito aqui na história, tá vendo.

(Responde apontando para as páginas em que aparece a figura de Ali Babá) (L., 1ª série)

Nesta resposta dada por E., podemos constatar com Kress e Van Leeuwen (*idem*) a importância das imagens nos textos, uma vez que as imagens, como sistema semiótico, produzem significados. Assim, a disposição, a forma, a quantidade, a qualidade e o tamanho das imagens são traços que não devem ser relegados.

Podemos dizer, então, que os dois grupos de alunos identificaram corretamente o personagem principal do texto.

Lemos com os alunos o conto e fizemos ainda algumas perguntas cujas repostas não estavam explícitas no texto. Dentre as perguntas podemos destacar uma: “Durante a festa de seu casamento, Ali Babá foi buscar vinho na adega. Você sabe o que é uma adega? ”

Entre os alunos alfabetizados e os não alfabetizados, todos sabiam que adega era um lugar que vende vinho devido ao contexto em que essa palavra foi empregada e pela figura que



está no texto, como podemos verificar por meio de uma leitura que fizemos com um aluno:

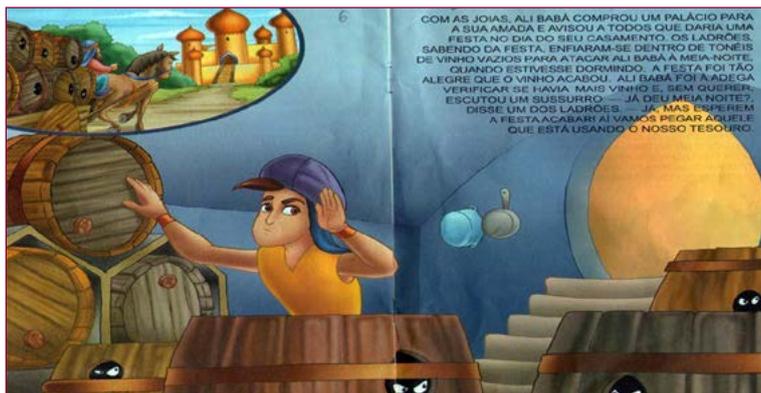
P. R, durante a festa de seu casamento, Ali Babá foi buscar vinho na adega. Você sabe o que é uma adega?

A. sei tia, adega é uma bodega que tem vinho.

P. e como você sabe disso?

A. porque no texto diz que o Ali Babá saiu para buscar o vinho que acabou e esse lugar tem o nome de adega. Olha aqui, ó, (Responde folheando o livro em busca das páginas que mostram a figura de uma adega) as figuras tão mostrando a adega. Tã vendo esse monte de balde, é aqui que tá o vinho. (S., 2ª série)

Figura 2 – Parte do conto Ali Babá e os 40 ladrões



Vimos, assim, que a inferência pode ser considerada como aquilo que “lemos”, mas que não está escrito. No entanto, o leitor proficiente é capaz de chegar a essa nuance do texto de forma não aleatória, como nos mostraram os alunos.

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
 NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
 RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



Depois da leitura: [re] contando o que foi lido

Finalmente, encerramos a leitura do conto com os alunos pedindo que eles o resumisse. A importância da estratégia de resumir/sumarizar um texto, segundo Harvey e Goudvis (2008), é permitir que o leitor atribua sentido às informações mais importantes do texto, selecionando aquilo que é mais importante e ressignificando, recontando-o com suas próprias palavras, como nos mostrou o reconto de M., aluna da 3ª série:

Era uma vez um menino chamado Ali Babá. Ele viajava pelo mundo levando e trazendo notícias para o rei.

Numa das viagens, enquanto parou, ouviu umas vozes. Aí ele subiu numa árvore e viu quarenta ladrões em frente uma pedra bem grande. Um dos home gritou: “Abre-te Sésamo!”

A pedra saiu do lugar e dava pra ver uma caverna. Os ladrões entraram lá dentro e fecharam a pedra.

Depois eles saíram e Ali Babá resolveu gritar também para a pedra: “Abre-te Sésamo!”

A pedra se abriu de novo e Ali Babá, muito esperto, entrou na caverna. Lá ele viu um muito ouro, um tesouro e carregou o que deu no cavalo. Aí ele correu e foi para o palácio para pedir a filha do rei em casamento. Quando o rei viu o tesouro deixou a filha dele se casar. Não tia quando o rei viu o dote, ele deixou a filha dele se casar. [...]

Ali Babá voltando pra festa, disse que o vinho tinha estragado e que ia jogar fora. Uma pessoa ajudaram ele a jogar o vinho fora. Eles iam jogar os balde de vinho morro abaixo. Quando viram que iam ser jogados, os quarenta ladrões se estregaram. Então, os ladrões foram presos e Ali Babá ficou com o tesouro e com a princesa e eles viveram ricos e felizes para sempre.



O resumo do conto mostrado acima nos permite ver as informações que o aluno adiciona ao texto, evidenciando, para Giroto e Souza (2010; p. 103), que ele ressignifica o texto “como em um quebra-cabeça, em que cada peça precisa ser movida para formar uma imagem, para constituir um todo significativo”.

Vemos também que enquanto resume a história, o aluno utiliza alguns adjetivos, enquanto fala, para caracterizar o personagem principal: “A pedra se abriu de novo e Ali Babá, muito esperto, entrou na caverna. Então, os ladrões foram presos e Ali Babá ficou com o tesouro e com a princesa e eles viveram ricos e felizes para sempre”.

Tal procedimento, segundo Serafim (2008), evidencia que no momento de recontar uma história, o leitor vai delineando uma reconstrução de realidades internas, em que será possível perceber e assimilar uma visão de mundo dentro e fora de si mesmo, por meio dos perfis projetados esteticamente nos textos.

Terminamos esta etapa da leitura realizando uma discussão na qual pudéssemos refletir sobre a principal ação enfocada no texto: a apropriação dos pertences de outrem.

Após o aluno recontar a história, fizemos ainda mais uma pergunta “Você acha que Ali Babá tinha o direito de pegar o tesouro na caverna? Por quê?”

Todos os alunos responderam que não, e as justificativas eram sempre com um tom de moral, próprio das histórias infantis, como podemos ver a seguir:

P. W, Você acha que Ali Babá tinha o direito de pegar o tesouro na caverna?

A. Não, tia,

P. Por quê?

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



A. Porque se ele pega as coisa dos outro ele é preso.
Quem pega as coisa dos outro tá errado, tia. É ladrão.
(B., 2ª série)

A resposta dada pelo aluno nos permite ver que a leitura crítica, pessoal, dos fatos que o aluno conferiu ao texto, resultou do modo pelo qual o leitor percebe e constrói o mundo ao seu redor, mostrando-se como alguém que vê as qualidades e a identidades dos seres.

Esse julgamento de valores que o autor faz da atitude do personagem evidencia, segundo Shiro (2003), que o aprendiz está em processo de constituir-se como autor de seu texto, e, assim, responsabilizar-se pela avaliação do que é narrado.

Considerações finais

As estratégias de leitura utilizadas pelos alunos participantes desta pesquisa evidenciaram que o leitor não se preocupa apenas com o texto verbal, mas, sim, com outros elementos que são capazes de também conferir sentido ao texto, afinal, ler sem sentido é impossível, se acreditamos que a leitura é uma atividade cognitiva complexa e não apenas perceptiva.

Acreditando, nisso, nossos leitores nos mostraram que a leitura de um texto passa por, pelo menos, três momentos, como afirmou Terzi (1995): primeiramente, pela construção do significado do texto por meio de perguntas sobre o suporte, colocadas pelo adulto; depois, pela construção individual de significado, com base nas informações textuais; e, depois, finalmente, pelo uso dos conhecimentos prévios para facilitar a leitura.

Neste sentido, esta pesquisa nos mostrou que as estratégias de leitura devem ser mais exploradas na leitura escolar, uma vez que os dados obtidos numa atividade de avaliação de leitura



apontaram que os leitores, tanto os alfabetizados quanto os não alfabetizados, são capazes, sim, de conferirem significados ao texto. Para isso, faz-se necessária a figura de um professor-mediador, alguém que acredita que ler, compreendendo, tem um retorno que incide sobre uma questão crucial para o trabalho com a leitura na escola: a constituição dos processos de significação, que podem ser alcançados muito antes de o aluno ter adquirido a habilidade de decodificar” (SOUZA E SERAFIM, 2012; 41)

Referências

BIALYSTOK, Ellen. Symbolic representation and attentional control in pragmatic competence. In: KASPER, Gabriele and BLUM-KULKA, Shoshana (eds). **Pragmatic Interlanguage**. Oxford: Oxford University Press. Bialystok, p. 43-57. 1993.

BROWN, Allan. Metacognition, executive control, self-regulation, and other more mysterious mechanisms. In: WEINERT, Franz and Kluwe, Rainer (Eds.). **Metacognition, motivation, and understanding**. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, p. 65-116, 1987.

CHARAUDEAU, Patrick. **Grammaire du sens et de l'expression**. Paris: Hachette, 1992.

CURTO, Luis Maruny, MORILLO, Maribel e TEIXIDÓ, Manuel. **Escrever e ler: como as crianças aprendem e como o professor pode ensiná-las a escrever e ler**. Porto Alegre: Vol. 1, Art-med, 2000.

EISNER, Elliot. **The enlightened eye: Qualitative inquiry and the enhancement of educational practice**. New York: Macmillan Publishing Company, 1991.

FLAVELL, John. Metacognitive aspects of problem solving. In RESNICK, Lauren. (Ed.). **The nature of intelligence**. Hillsdale: Erlbaum, p. pp.231-236, 1976.

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



FLAVELL, John; MILLER, Patricia. & MILLER, Scott. **Desenvolvimento cognitivo**. Trad. Claudia Dornelles. Porto Alegre. Artmed, 1999.

GIASSON, Jocelyne. **La compréhension en lecture**, Québec, Canadá: De Boeck, 1996

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.

GOMBERT, Jean Émile. **Metalinguistic development**. Chicago: University of Chicago Press, 1992.

HARVEY, Stephanie & GOUDVIS, Anne. **Strategies that work: Teaching comprehension for understanding and engagement**. USA: Stenhouse Publishers & Pembroke Publishers, 2007.

KATO, Mary. **No mundo da escrita: uma perspectiva psicolingüística**. São Paulo: Ática, 1986.

KLEIMAN, Ângela. **Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura**. São Paulo: Pontes, 1989.

KRESS, Gunther. e VAN LEEUWEN, Theo. **Reading images: the grammar of the design visual**. London, Routledge, 1996.

MILLS, Kathy A. Floating on a sea of talk: reading comprehension trough speaking and listening. In: **The Reading Teacher**. A journal of research-based classroom practice., 63 (4), pp.325-329, IRA: 2009.

OLSON, David. **O Mundo no Papel: as implicações conceituais e cognitivas da Leitura e da escrita**. São Paulo: Ática, 1997.

ROSA, Maria Virgínia de Figueiredo Pereira do Couto e ARNOLDI, Marlene Aparecida Gonzalez Colombo. **A entrevista na pesquisa qualitativa - mecanismos para validação de resultados**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.



SERAFIM, Mônica de Souza Serafim. **A construção da imaginação da criança**: do desenho à escrita. 255p. Tese de Doutorado em Linguística. Fortaleza: UFC, 2008.

SHIRO, Martha. Genre and evaluation in narrative development. In: **Journal of Child Language**, n. 30, pp 165-195, 2003

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura**. Porto Alegre: Editora Artmed, 1998.

SOUZA, Helen Danyane Caetano de e SERAFIM, Mônica de Souza. A mediação da leitura na educação infantil: onde a leitura de mundo precede a das palavras. In: BORTONI-RICARDO, Stella Maris et al. **Leitura e Mediação pedagógica**. São Paulo: Parábola, 2012.

TERZI, Sylvia Bueno. A oralidade e a construção da leitura por crianças de meios

Illetrados. In: KLEIMAN, Ângela B (Org). **Os significados do letramento**: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas, SP: Mercado de Letras, p. 91-118; 1995.

VAN Dijk, Teun e KINTSH, Walter. **Strategies of Discourse Comprehension**. New York: Academic Press, 1983.

VYGOTSKY, L.S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



REFLEXÕES ACERCA DOS IMPACTOS EMOCIONAIS DAS AVALIAÇÕES EXTERNAS

Tainara Freitas Silveira

Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual Vale do Acaraú; Especialista em Gestão, Coordenação, Planejamento e Avaliação Escolar pelo Centro Universitário UNINTA.

Daiane de Sousa Lopes

Graduanda em Pedagogia pela Universidade Estadual Vale do Acaraú.

Antônia Eliana de Araújo Aragão

Profa. Dra. Em Promoção da Saúde pela Universidade Federal do Ceará (UFC); Coordenadora do curso de enfermagem do Centro Universitário (UNIINTA).

Francisco Ricardo Miranda Pinto

Orientador, Me. Em Saúde Coletiva pela Universidade de Fortaleza (UNIFOR); Prof. do Curso de Pedagogia da Universidade Estadual Vale do Acaraú; Prof. do Curso de Pedagogia do Centro Universitário UNINTA; Prof. da Prefeitura Municipal de Varjota-Ce

RESUMO

A temática central desta pesquisa é a avaliação externa, especificamente o Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará (SPAECE). O objetivo geral é perceber a concepção que professores e estudantes têm acerca das avaliações externas em seus cotidianos. O estudo teve como suporte teórico Luckesi (2000; 2004; 2005); Hoffmann (1996); Coutinho (2012); Barbosa; Vieira (2013); Grégoire (2000). O estudo é de abordagem qualitativa do tipo estudo de caso realizado na Escola Brincar e Aprender¹ localizada no município de Morrinhos-Ceará, com aplicação de entrevistas semiestruturadas com professores e alunos. Com a realização da pesquisa, constatou-se que a existência do clima de cobrança, acaba por acarretar danos emocionais aos diversos atores do processo ensino-aprendizagem. Considera-se a necessidade da compreensão efetiva dos princípios epistemológicos da avaliação para considera-la e agir conforme preconizam os especialistas em avaliação como aliada da educação, promovendo aos sujeitos uma maneira de auxílio de descobrimento e construção do seu próprio ser.

Palavras-chave: Avaliação Educacional. Avaliação Externa. Avaliação/ Professor/ Aluno

¹ Nome fictício.



RESUMEN

La evaluación educativa siempre ha sido un tema de bastante relevancia entre los debates educativos existentes, sobre todo al hablar de evaluación externa. El objetivo central es percibir la visión que los profesores y los alumnos tienen de las evaluaciones externas, sobre todo el SPAECE. El estudio tuvo como soporte teórico a algunos autores de la educación, entre ellos, Luckesi (2000; 2004; 2005); Hoffmann (1996); Coutinho (2012); Barbosa; Vieira (2013); Grégoire (2000), y en algunos órganos responsables de la evaluación, como; CAED y SAEB ... Se realizó un estudio de caso, de abordaje cualitativo, con aplicación de entrevistas semiestructuradas con profesores y alumnos en la EMEF Jugar y Aprender. Con la realización de la investigación, se constató la existencia de un clima de cobranza, que acaba por acarrear daños emocionales a los sujetos del sistema, alumnos y profesores. Se sugiere que para cambiar este cuadro, haya una mejor comprensión de la evaluación de hecho, para que se pueda actuar conforme deba ser, el uso de la evaluación como aliada de la educación, promoviendo a los sujetos una manera de ayuda de descubrimiento y construcción de su propio Ser.

Palabras clave: Evaluación Educativa. Evaluación externa. Evaluación / Profesor / Alumno

Introdução

Este artigo traz como proposta refletir sobre os traumas psicológicos e emocionais ocasionados em estudantes e professores, causados pelas avaliações externas. O governo do estado cearense vem investindo desde a década de 90 nas avaliações para medir o desenvolvimento dos estudantes do 5º ano do Ensino Fundamental, e desde seu início, o SPAECE tem sido expandido à toda a Educação Básica.

O processo tem sido por vezes imposto, recebido e absorvido por professores e estudantes sem que aconteça a reflexão acerca dos impactos psicoemocionais causados nos atores do processo pedagógico. A partir da compreensão do que é a

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



avaliação e de como a mesma deve ocorrer, e quais seus objetivos, é que se justifica a escolha por este tema, compreendendo que a mesma pode contribuir com a literatura pertinente aos estudos sobre avaliação e principalmente para dar vez e voz aos principais envolvidos.

Contextualização, sentidos e significados da avaliação

O sistema de avaliações externas no Brasil tem seu primeiro registro nos anos de 1990, no período de redemocratização do país, com o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB). Dois anos mais tarde o Ceará implantou o SPAECE com a finalidade de diagnosticar o estágio de conhecimento dos conteúdos, baseados em habilidades e competências, substituídas pelo próprio SAEB e analisar a evolução do desempenho dos alunos nesse sentido.

A proposta da avaliação não estava centrada apenas no corpo discente, mas em todos os atores do processo ensino-aprendizagem o que justificaria os resultados obtidos. Assim, cada escola buscou moldar seu currículo com o propósito de atender as avaliações externas na busca por alcançar bons resultados.

Os resultados satisfatórios refletiriam na indicação de participação no Prêmio Escola Nota 10, que consistiria, e ainda consiste, em uma premiação financeira instituída pelo Governo do Estado por meio da Secretaria da Educação do Ceará (SE-DUC) através da Lei Nº14371, (CEARÁ, 2009) além do renome que lhes é garantido.

É fato que desde então, o trabalho da instituição escolar, bem como do próprio docente, todo o envolvimento e ações



escolares durante o ano letivo, estão direcionados para a boa realização desta prova; seriam direcionados, unicamente, para o alcance daqueles resultados positivos. Todos os dias, a prática pedagógica está repleta de questões e atividades voltadas ao SPAECE.

A necessidade de verificar a aprendizagem dos educandos não é contemporânea. De fato, o processo educacional não estaria completo e formado por inteiro sem avaliação das atividades de ensino aprendizagem, pois a mesma guiará os próximos passos a serem seguidos, para alcançar os objetivos pretendidos. Desta feita o objetivo da avaliação da aprendizagem deve consistir na busca de informações verídicas acerca do trabalho realizado para analisar e entender os desempenhos. (GRÉGOIRE, 2000).

A avaliação só fará sentido e poderá ser bem aproveitada no alcance das metas traçadas se for vislumbrada pelo professor e pela escola, como uma aliada. Destaca-se que o papel da avaliação é diagnosticar a situação da aprendizagem, visando auxiliar a tomada de decisão para a melhoria da qualidade do desempenho do educando (LUCKESI, 2005).

O propósito da avaliação deve ser formar cidadãos críticos e autocríticos, capazes de perceber as possibilidades de mudanças para que, com seu mérito, alcance resultados, encontrando subsídios que desconfigurem o fracasso escolar tornando esse resultado satisfatório, alcançando as metas já pré-estabelecidas (LUCKESI 2004). Todavia, descaracteriza-se ao assumir apenas o *status* de medir o desempenho escolar, sem atentar-se às necessidades da aprendizagem do aluno.

O processo avaliativo deve ser interativo com todos aqueles que compõem a escola e sua gestão. Uma vez trabalhado de forma correta norteará positivamente o processo ensi-

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



no-aprendizagem, pois na instituição escolar as distintas funções de forma direta, ou não, refletem no processo avaliativo, logo, gestores, professores, pais, funcionários e alunos têm seu papel.

Avaliação é inerente e imprescindível, durante todo processo educativo que se realize em constante trabalho de ação-reflexão, porque educar é fazer ato de sujeito, é problematizar o mundo em que vivemos para superar as contradições, comprometendo-se com esse mundo para recriá-lo constantemente. (GADOTTI, 1984, p.90).

A avaliação é subjetiva ao indivíduo, é vista como um ato afetivo, afirmando ser amorosa, construtiva e difere dos exames que são, no geral, excludentes e classificatórios, vem ser atributo primordial no processo pedagógico. É um trabalho incansável e diário, que assim como a aprendizagem, está em constante crescimento e desenvolvimento (LUCKESI 2000).

A avaliação mostra ações provocativas do professor, que desafia o aluno a refletir a respeito das experiências vividas, a formular novas hipóteses, direcionando para um saber enriquecido. Percebe-se, uma análise que tem a avaliação como apenas um mecanismo onde se age para obter determinado resultado. A avaliação vem ser o objeto que propiciará o alcance destes (HOFFMANN 1996).

Procedimentos metodológicos

A pesquisa é de abordagem qualitativa do tipo descritiva, fornece subsídios metodológicos, subjetivos e empíricos que possibilitam ao pesquisador analisar e compreender de maneira mais ampla, os sujeitos agentes e viventes nas relações eleitas como pesquisa, percebendo também seu contexto social (MINAYO, 2010).



O estudo foi realizado no distrito de Bom Princípio, no município de Morrinhos-Ce, cidade de pequeno porte situada a aproximadamente 220km da capital do Estado, Fortaleza. O lócus foi a Escola Municipal de Ensino Fundamental Brincar e Aprender que atende alunos de classe média baixa, da referida localidade e de localidades circunvizinhas onde não é possível a manutenção de escolas públicas.

Os participantes foram os 34 estudantes matriculados nos 5º anos A, com 18 e B com 16 estudantes, do Ensino Fundamental dos turnos manhã e tarde. Utilizou-se como critério de seleção ser aluno regularmente matriculado e com frequência de no mínimo 75%. Como critério de exclusão, utilizou-se a transferência do estudante durante a pesquisa.

Para a coleta de dados utilizou-se a aplicação de entrevistas semiestruturadas com perguntas abertas que buscavam apreender como os estudantes se sentiam envolvidos no processo do SPAECE. Para captar o áudio de cada entrevista, que se deu nas dependências da escola, nos horários de contra turno que as crianças estudam, sob anuência da gestão da escola, foi utilizado aparelho celular.

A coleta ocorreu no período de quinze dias, onde foram realizadas observações e entrevistas. A partir das entrevistas realizadas, os dados coletados foram tratados e analisados à luz da literatura atinente e estão apresentados na discussão dos resultados, próxima estrutura deste estudo. Cada estudante está representado pela nomenclatura Aluno seguido das letras do alfabeto.

Análise e discussão dos resultados

A análise de dados põe a visão que os discentes têm a respeito do sistema de avaliações externas e os possíveis impactos na sua vida, observando seus sentimentos quanto ao assunto.

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



Visão do Aluno

Pretendeu-se a cada momento passar confiança e seriedade com o estudo. Mostrando e garantindo o sigilo e anonimato dos entrevistados. Porém, é interessante frisar o nervosismo que os alunos sentiram no momento da entrevista. Alguns não conseguiram se quer responder, chegando a chorar. Quando indagados o motivo pelo qual se sentiram naquele estado, explicaram que tinham medo de responder errado. Foi perceptível a tensão que existe com relação ao assunto.

O primeiro questionamento buscou compreender o conceito que os estudantes têm do SPAECE ficando evidente em todas as respostas a palavra ‘prova’ como o maior destaque. Não houve, por parte dos pequenos, menção do que significaria a sigla, que tipo de avaliação seria esta, e o significado da sigla.

As respostas resumem-se apenas em qualificar como uma prova muito importante, sem ter a real magnitude e denominação do que ela se trata. Desse modo, pode-se perceber que os alunos avaliados têm uma compreensão muito superficial do que seja o SPAECE. E isso reflete no que lhes é repassado e vivenciado em sala de aula.

É uma prova não muito boa, um pouco complicada; a gente tem que acabar rápido, tem que ser ligeiro. Mas ela é importante para a gente, porque a gente aprende mais assuntos e mostra para todo mundo o que a gente aprendeu. (Aluno A).

Quanto aos sentimentos que têm quando sabem que terão que passar por essa avaliação, SPAECE, bem como a maneira que se sentem quando realizam avaliações internas ou da Secretaria Municipal, encontra-se em todas as respostas, sem exceção a referência ao nervosismo; justificam o nervosismo por ter medo de errarem muito, de não alcançarem um bom resultado.



Há um sentimento de temerosidade na fala dos estudantes. Percebe-se que permeia entre os alunos certa pressão que os deixa temerosos, indo de maneira contraditória ao que deve, de fato, ser a avaliação e seu papel na formação do ser humano.

[...] à avaliação interessa o que estava acontecendo antes, o que está acontecendo agora e o que acontecerá depois com o educando, na medida em que a avaliação da aprendizagem está a serviço de um projeto pedagógico construtivo, que olha para o ser humano como um ser em desenvolvimento, em construção permanente. Para um verdadeiro processo de avaliação, não interessa a aprovação ou reprovação de um educando, mas sim sua aprendizagem e, conseqüentemente, o seu crescimento. [...]. (LUCKESI, 2000).²

A avaliação deve ser sistematizada, contínua, objetivando tão somente a aprendizagem e seu avanço, não voltado à classificação, contrastando com o achado desse estudo que ratifica estudantes afetados por um sistema que visa resultados e premiações, desrespeitando o direito de ser criança, livre de pressões e obrigações de adultos tornando-os um tanto quanto temerosos, sem confiança em si mesmos, incapazes de saber lidar com perdas, uma vez que há forte ênfase em apenas ser aprovado.

Ficaram expressos nos turnos de falas, a insegurança, o medo, o nervosismo e apreensão ao se tratar do SPAECE. Porém, ao serem indagados sobre como veem essa avaliação todos afirmaram ser algo positivo para sua aprendizagem ainda que se perceba o desconforto com o assunto, o SPAECE é visto por eles como algo edificante para sua formação.

O estudo de Lemos et al (2003) realizado com crianças de 2ª série já aponta impacto de stress em 30% das crianças

² Entrevista sobre Avaliação da aprendizagem, concedida ao Jornal o Brasil. Disponível em: www.luckesi.com.br

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



pesquisadas, levantando hipóteses de que a criança estressada tem tendência a desenvolver psicopatologias infantis com impactos diretos na vida adulta. Por sua vez Sousa, Pimenta e Machado (2012), no estudo realizado em catorze municípios de São Paulo, demonstram que naqueles municípios se preocupam em bonificar pelo desempenho, mas não se tem menção ao processo psicológico nos estudantes.

A escola, a professora, a coordenadora, a diretora e os técnicos da Secretaria enfatizam a importância do SPAECE para a aprendizagem e desenvolvimento dos avaliados, refere que avaliação será algo bom para eles, reforçando a ideia equivocada de que o bom resultado no SPAECE está associado ao aluno progredir para a série posterior. Captamos em algumas falas noções neste sentido.

Ah o SPAECE é muito bom. Porque pode me ajudar muito no futuro. Se eu não tirar uma nota muito boa nele, eu não tenho certeza que eu possa passar para o ano letivo, o próximo ano, né? E minha nota nele é que vai me fazer passar de ano. (Aluno B).

Há inferência da avaliação pelos professores como uma ‘ameaça’, como uma condição *sine qua non* para a ascensão de ano escolar, para a progressão escolar, como se o SPAECE fosse a fórmula mágica para solucionar todos os problemas educacionais, a exemplo do que refere Sousa, Pimenta e Machado (2012), ignorando todos os outros aspectos avaliativos utilizados durante o ano letivo.

Vale à pena sinalizar que, em consequência desse seu poder seletivo, os exames servem ao um processo de controle disciplinar aversivo do educando, que tem na sua base uma forma de administrar o poder na relação pedagógica. Ou seja, como o professor tem em suas mãos o poder de aprovar ou reprovar, ele se utiliza dos



exames, através de provas, para submeter os educandos aos ditames disciplinares familiares, escolares, e, pois, sociais. O educando teme o poder que o professor tem, utilizando-o especialmente via a prática examinatória, que equivocadamente vem sendo chamada avaliativa. (LUCKESI, 2000).³

Os possíveis impactos emocionais do SPAECE nos alunos evidenciam-se que as referidas crianças vivem em meio a um clima tenso e pesado sendo, inevitavelmente, atingidas por isso, podendo acarretar à sua formação, sérios problemas psicológicos e sociais, pois são alunos que de certa forma, estão vivenciando uma educação que se contradiz com alguns valores; no sentido da falta de confiança em si mesmo.

Considerações finais

A pesquisa mostrou que o cenário atual da educação se encontra caracterizado principalmente pelo foco nos resultados das avaliações em larga escala, visando o cumprimento de metas e esta realidade vem modificando as condições de trabalho docente, inclusive as vivências escolares, pelo crescimento da demanda de trabalho focalizado nos resultados.

Nota-se, com frequência, bonitas e elaboradas falas garantindo a avaliação com a função de fomentadora de políticas públicas mais consistentes e robustas para a educação cearense, porém estas mesmas chegam aos estudantes como segurança do sucesso educacional, entretanto os protagonistas aparentam tensão, onde o sentimento que impera é o nervosismo.

O estudante como ser, sua singularidade encontra-se, por vezes, em segundo plano, é habilitado a exercer apenas fun-

³ Entrevista sobre Avaliação da aprendizagem, concedida ao Jornal o Brasil. Disponível em: www.luckesi.com.br

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



ções mecanizadas, voltadas a números, resultados. A avaliação, de fato, ocorrerá como deve ser, a partir do instante em que os educadores passarem a adotar em suas práticas, discussões construtivas e reflexivas voltadas ao assunto, pautando suas inquietações com o sistema. Para dessa maneira, mesmo que com resultados em longo prazo, possamos assim, mudar a atual cara da educação avaliativa que vivenciamos, usando a avaliação como fonte aliada na construção de uma educação de qualidade.

Fica o convite à reflexão abrindo margem à continuidade da pesquisa sobre pontos relevantes, como o que está sendo feito com a educação das crianças; o que se visa enquanto educadores, senão a formação e educação de seres; bem como reflexões quanto a autonomia do professor; e as ações que poderão ser realizadas para a mudança deste quadro. São estas questões que levantamos, com a função de servir como reflexão da prática docente, e da função social que se tem enquanto educadores.

Referências

_____. **Considerações gerais sobre avaliação no cotidiano escolar.** Aprender a Fazer. Impressão Pedagógica. Gráfica Exponente. Curitiba. 2004.

_____. **O que é mesmo o ato de avaliar a aprendizagem?** Pátio, Porto Alegre: ARTMED. Ano 3, n.12. fev./abr. 2000.

_____. Secretaria de Educação – SEDUC. Caed, Faculdade de Educação. Universidade Federal de Juiz de Fora. SPAECE. **Apresentação.** Disponível em: <<http://www.spaece.caedufjf.net/apresentacao-2/>>. Acesso em: 10 set. 2015.

_____. Secretaria de Educação – SEDUC. Caed, Faculdade de Educação. Universidade Federal de Juiz de Fora. **O SPAECE.** Disponível em: <<http://www.spaece.caedufjf.net/o-programa/>>. Acesso em: 10 set. 2015.



_____. Secretaria de Educação – SEDUC. **Prêmio Escola Nota 10**. PAIC- Programa de Alfabetização na Idade Certa. Disponível em: <<http://www.paic.seduc.ce.gov.br/index.php/o-paic/premio-escola-nota-10>>. Acesso em: 10 set. 2015.

BARBOSA, Lliane C. de Miranda. VIEIRA, Lívia Fraga. **Avaliações externas estaduais**: possíveis implicações para o trabalho docente. e-Curriculum. São Paulo. 2013.

BRASIL, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Histórico do Saeb**. 2011. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/saeb/historico>>. Acesso em: 10 set. 2015.

CEARÁ, 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. Série3. Ano I, n. 111, caderno 1/2.

COUTINHO, Magno Sales. **Avaliação externa e currículo**: possíveis impactos e implicações no processo de ensino aprendizagem. XVI ENDIPE – Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino – UNICAMP –Campinas. 2012.

GRÉGOIRE, Jacques et al. **Avaliando as aprendizagens – os aportes da psicologia cognitiva**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliação Mediadora**: uma prática em construção da pré-escola à Universidade. 8.ed. Porto Alegre: Mediação, 1996.

JORNAL DO BRASIL. **Entrevista sobre Avaliação da aprendizagem com Cipriano Luckesi**. 2000. Disponível em: <<http://www.luckesi.com.br>>. Acesso em: 13 ago. 2015.

LEMES, Sandra Ozeloto et al. **Stress Infantil e Desempenho Escolar: avaliação de crianças de 1ª a 4ª série de uma escola pública do município de São Paulo**. Estud. Psicol.

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



(Campinas) [online]. 2003, vol.20, n.1, pp.5-14. ISSN 1982-0275. Disponível em:<<http://dx.doi.org/10.1590/S0103-166X2003000100001>>. Acesso em: 19 ago. 2017.

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

SANTOS, Anderson Oramísio. GIMENES, Olíria Mendes. MARIANO, Sangelita Miranda Franco. **Avaliações Externas e seus Impactos nas Práticas Pedagógicas**: Percepções e visões preliminares. Revista Encontro de Pesquisa em Educação. Uberaba. 2013.

SOUSA, Sandra Zakia et al. **Avaliação e Gestão Municipal de Educação**. Est. Aval. Educ., São Paulo, v.23, n.53, p. 14-36, set/dez. 2012. Disponível em:< <http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/eae/article/view/1913/1897>>. Acesso em: 19 ago. 2017.



AUTO-AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL: OS ALUNOS E A CONSTRUÇÃO DE INDICADORES DE QUALIDADE NA EDUCAÇÃO

Júlio Gomes Almeida

UNICID

Priscilla Martins Diniz

UNICID

RESUMO

Este trabalho discute dados de pesquisa que busca investigar percepções de alunos do ensino fundamental sobre educação de qualidade. A pesquisa se enquadra no contexto mais amplo da avaliação institucional; tem como perspectiva incluir a voz dos alunos nas discussões sobre a construção de indicadores de qualidade para a escola pública e como objetivos principais investigar o que os alunos concluintes do ensino fundamental entendem por educação de qualidade, e quais são os conceitos de qualidade da educação que aparecem com maior frequência nos discursos das escolas. A pesquisa se desenvolve mediante parceria, envolvendo quatro escolas públicas sendo duas da rede estadual e duas da rede municipal todas situadas no município de São Paulo e o programa de mestrado em educação de uma universidade privada da zona leste dessa cidade. No seu desenvolvimento foi adotada abordagem quanti-qualitativa e os dados produzidos por meio de questionário composto por questões abertas e fechadas, e realização de grupo focal envolvendo os alunos escolhidos como sujeitos da pesquisa. Neste trabalho, apresentamos dados coletados por meio do grupo focal. Ao manifestarem seu entendimento sobre uma educação de qualidade, os alunos recorrem à própria experiência enquanto estudante e apontam itens que consideram importantes para serem observados nas discussões sobre qualidade da educação. Entre eles vale destacar a junção entre estudo e diversão, o respeito por parte de alunos e professores, a realização de atividades fora do espaço escolar e a boa interação dos professores com os alunos e dos alunos entre si.

Palavras chave: Educação. Qualidade. Alunos. Professores.

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



ABSTRACT

This paper discusses research data that seeks to investigate perceptions of elementary school students about quality education. The research fits within the broader context of the institutional evaluation, its aim is to include the voice of the students in the discussions on the construction of quality indicators for the public school and as main objectives investigate what the final students of Elementary School mean by quality education and what are the concepts of quality of education that appear most frequently in school discourses. The research is developed through partnership involving four public schools, two of the state network and two of the municipal network all located in the city of São Paulo and the master's degree program in education of a private university in the eastern zone of that city. In its development was adopted quantitative qualitative approach and the data produced through a questionnaire composed of open and closed questions and realization of a focus group involving students chosen as subjects of the research. In this work we present data collected through the focal group. In expressing their understanding of quality education, students use their own experience as a student to point to items they consider important for observing in discussions about quality of education. Among them, it is worth mentioning the combination of study and fun, respect for students and teachers, the realization of activities outside the school space and the good interaction of teachers with students and students.

Key words: Education, Quality, Students, Teachers.

Introdução

A pesquisa, cujos dados ora apresentamos, é um desdobramento de uma pesquisa anterior denominada “Autoavaliação institucional: a construção de indicadores que possibilitem o diálogo com as avaliações externas”, realizada no período de 2011 - 2013, por meio de parceria entre uma escola da rede pública municipal e o Programa de Mestrado em Educação de uma universidade situada na zona leste da cidade de São Paulo,



que também contou com apoio da FAPESP. Naquela pesquisa ficou evidenciado que pais, professores e funcionários tinham visão parecida sobre educação de qualidade e que os alunos, embora em grande medida, repetissem o discurso dos adultos, acrescentavam à sua perspectiva de qualidade algumas novidades tais como o entendimento de escola de qualidade como aquela onde é valorizada a convivência entre os alunos.

As conclusões daquela pesquisa apontaram como perspectiva ouvir os alunos, acreditando-se que a voz deste segmento poderia trazer novidades para as discussões sobre a construção de indicadores de qualidade da educação básica. Assim, foi proposto o projeto, o qual apresentam-se dados por meio desta comunicação. O universo da pesquisa foi ampliado para quatro escolas, e também conta com apoio da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo - FAPESP. Processo 15/11305-2.

Nessa perspectiva, têm-se como objetivos: identificar o que alunos concluintes do ensino fundamental em redes públicas de ensino entendem por educação de qualidade; investigar quais são os conceitos de qualidade da educação que aparecem com maior frequência nos discursos das escolas; discutir a noção de qualidade da educação, com base na percepção dos alunos, situando-a no contexto da cultura escolar.

Estudantes do ensino fundamental: uma voz ausente nos discursos sobre qualidade

A discussão sobre a qualidade da educação oferecida às crianças e jovens brasileiros, sobretudo pelos sistemas públicos de ensino, tem sido objeto de preocupação de diversos setores da sociedade brasileira. Dentre as iniciativas que traduzem essa

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



preocupação em políticas e programas educacionais, a partir do início dos anos 1990, tem-se a criação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica, quando a definição de um padrão de qualidade para a educação brasileira e de estratégias para o seu alcance passaram a ser o principal foco dos gestores públicos e dos profissionais da educação em geral. Junto com a definição desse padrão, também assume lugar de destaque a definição de instrumentos para aferir essa qualidade.

Nesse contexto, emergem as avaliações externas, contudo ainda há muitas controvérsias quanto aos efeitos destas avaliações para a melhoria da qualidade da educação. Horta Neto (2010), por exemplo, considera que elas podem ser um importante instrumento de avaliação das políticas educacionais. Já Domingues e Oliveira (2012) e Freitas (2012) apontam diversas implicações do uso destas avaliações, inclusive na redução do currículo e na introdução da lógica do mercado na educação. Há também estudiosos como Stecher (2002) que apontam os “efeitos neutros” destas avaliações na escola.

Embora não negue a importância e mesmo o dever que o Estado tem de controlar o que se ensina e o que se aprende na escola, Freitas (2012) situa a adoção das avaliações externas em um movimento de privatização dos sistemas públicos de educação, capitaneado pelos “reformadores empresariais” que buscam submeter a educação aos mesmos padrões de gestão das empresas, como mostra o trecho seguinte:

[...] assim são chamados os reformadores empresariais da educação nos Estados Unidos, em termo criado pela pesquisadora americana Diane Ravitch (2011b). Ele re- flete uma coalizão entre políticos, mídia, empresários, empresas educacionais, institutos e fundações privadas e pesquisadores alinhados com a ideia de que o modo de organizar a iniciativa privada é uma proposta mais



adequada para “consertar” a educação americana, do que as propostas feitas pelos educadores profissionais. (FREITAS, 2012, p.380).

O enquadramento dos sistemas educacionais em uma perspectiva de mercado tem apresentado como desdobramento, ainda segundo Freitas (2012), uma redução do currículo, fundada em uma concepção cujas ações estão centradas no desenvolvimento de habilidades cognitivas específicas.

Os reformadores empresariais entendem que a escola é boa quando os alunos têm notas altas em português e matemática – no máximo incluindo ciências. Esta concepção de educação centra a ação da escola no desenvolvimento de um aspecto do ser humano – a habilidade cognitiva. Na esteira desta decisão, associam – como critica Diane Ravitch – notas altas nestas disciplinas com boa educação. Boa parte dos países desenvolvidos está nesta corrida para verificar quem é melhor em português, matemática e ciências – comandada pela OCDE, e impõem este critério aos menos desenvolvidos. Tais habilidades cognitivas não são desprezíveis, mas são amplamente insuficientes. (FREITAS, 2012, p.4)

Este autor aponta o caráter reducionista apresentado pelas concepções que hoje vêm organizando os sistemas educacionais. As políticas que têm como centro a avaliação do rendimento escolar, medido por testes padronizados, são também questionadas por Gatti (2007), para quem esse modelo contribui para que prospere, em nossa sociedade, uma representação reducionista no que se refere à qualidade da educação, como vemos a seguir:

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 qualidade da educação na nossa sociedade tem sido reducionista, traduzindo-se em desempenhos nas provas

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



aplicadas pelos diferentes modelos praticados. No entanto, cabe perguntar: qualidade educacional se traduz apenas por esses resultados? Evidentemente que não. A qualidade da educação passa por questões como a existência de uma filosofia educacional e, pela consciência do papel social da educação – não só seu papel instrumental, de utilidade, por exemplo, para o trabalho, mas seu papel para a civilização humana, para a constituição de valores de vida e convivência, seu papel no desenvolvimento de sensibilidades ao outro, ao meio ambiente, às expressões humanas de cultura. Portanto, passa por elementos formativos que transcendem, embora não dispensem de modo algum, a aquisição de conhecimentos apenas. Também nessa ideia de qualidade incorporam-se a equitatividade nas oportunidades formativas para todos os cidadãos, a qual pelos dados, nossas políticas e os sistemas educacionais até aqui não ofereceram. (GATTI, 2007, p.3).

Discutindo a utilização dos resultados das avaliações externas, Afonso (2010) aponta a emergência do que chama de “Estado-avaliador” e vê, com preocupação, a disseminação dessa nova perspectiva de gestão pública quando os resultados dessas avaliações são utilizados para avaliar as escolas e os professores:

Aliás, esta maior formalização tem relações evidentes com a emergência do chamado Estado-avaliador e com a disseminação de uma nova gestão pública (new public management), onde a definição prévia de objetivos e a sua mensuração e quantificação são aspectos centrais (cf. AFONSO 1999). [...]. Esta situação parece-nos ainda mais delicada e questionável quando os resultados acadêmicos dos alunos acabam por ser um critério fundamental para avaliação das escolas e para a avaliação dos professores. (AFONSO, 2010, p.161).

Apesar dessas críticas às avaliações externas, os resultados destes processos de avaliação têm sido tomados como pa-



drão de qualidade e passaram a orientar programas e políticas governamentais que chegam à escola para serem executados. Em muitos casos, se traduzem em diagnósticos nos quais os educadores não se reconhecem, porém, não contam com um instrumento que permita propor um diálogo. Thurler (2011 p. 175) aponta como justificativa para essa insuficiência dos sistemas externos de avaliação, o fato de não conseguirem “captar uma realidade em constante movimento”. Neste mesmo viés, Sousa (1997) aponta a necessidade de olharmos criticamente para a organização escolar e construirmos “[...] uma prática sistemática de avaliação dos diversos sujeitos e componentes da organização, como: atuação do professor e de outros profissionais” (SOUSA, 1997, p.126).

A pesquisa “Auto avaliação institucional: a construção de indicadores que possibilitem o diálogo com as avaliações externas” mostrou que, embora alguns discursos sinalizem a existência de certa tensão entre as avaliações internas e externas, as escolas vêm se organizando para atender às demandas destas últimas e veem nelas uma possibilidade de valorização do trabalho docente frente aos alunos e à comunidade. No decorrer da pesquisa, verificou-se, entre os docentes da unidade escolar analisada, um movimento pela construção de um instrumento padronizado de avaliação, inspirado nas avaliações externas.

A pesquisa também apontou alguns limites da proposta de realização, pela escola, de indicadores próprios de qualidade. O primeiro deles foi a evidência de que a elaboração de indicadores próprios de qualidade pela escola exige que a mesma possua um sistema próprio de avaliação. Isso implica na existência de um projeto pedagógico bem articulado e que contemple a sistematização das diversas dimensões do traba-

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



lho pedagógico e o estabelecimento de objetivos e metas de forma coletiva e clara.

Todavia, uma situação evidenciada foi a de que as escolas gozam de prestígios diferentes na cultura do território. Algumas escolas são consideradas boas e outras ruins, independentemente do trabalho que ali se realize. Neste sentido, verificou-se a tendência de considerar os projetos inovadores das escolas consideradas “ruins” como bagunça e os projetos autoritários e excludentes das “escolas boas” como adequados. Essa é uma situação evidenciada também em pesquisa desenvolvida pelo CENPEC (2011), na cidade de São Paulo, na região de São Miguel Paulista, destacada por Almeida e Nhoque (2014):

Em estudo realizado em 2010 na região de São Miguel Paulista o CENPEC analisa dois tipos de escolas diferentes (CENPEC, 2011). Por um lado, analisam um tipo de escola que classificam como exteriorizadoras que se caracterizam por serem mais organizadas, por contarem um corpo de profissionais mais completo e estável, por contar com mecanismos internos de exclusão daqueles que não se adequam a suas normas e principalmente por serem preferidas como local de trabalho pelos profissionais e como local de matrícula das crianças pelas famílias, em suma são as chamadas escolas preferenciais. E por outro as escolas decantadoras têm como características a falta de organização, a estrutura física precária, quadro de profissionais incompleto e, sobretudo são preteridas como local de trabalho pelos profissionais e de matrícula das crianças pelas famílias, são as chamadas pelo sistema de escolas vulneráveis ou prioritárias. Contudo essas escolas apresentam maior capacidade de acolhimento dos diferentes, possuem uma atitude bem mais inclusiva que as outras. (ALMEIDA & NHOQUE, 2014, p.2).

Essa situação revelou uma tendência de considerar “escola boa” aquela que é rígida com os alunos, que estabelece



regras e cria mecanismos de controle, mesmo quando essas regras estão em total desacordo não apenas com o momento que se vive, mas também com a legislação. Verificou-se nos depoimentos de diversos segmentos da comunidade da escola pesquisada, convergência no sentido de considerar a avaliação como controle do comportamento, verificação da assimilação de conteúdo, medida do grau de responsabilidade do aluno, treinamento para futuras cobranças sociais, entre outros aspectos, evidenciando-se a presença, na escola, de concepções de tendência tradicional no que se refere ao papel social da escola. Foi possível perceber que na cultura daquela escola predominava uma visão de educação que opunha aprendizagem à convivência.

A pesquisa também registrou a influência negativa da mudança de quadros de profissionais no desenvolvimento dos projetos da escola. Essa situação teve forte repercussão no projeto da escola que não contava com mecanismos de acolhimento dos novos quadros e sua inclusão planejada na dinâmica da escola. A falta de instrumentos que incluam as pessoas que chegam à escola na cultura escolar¹ parece ser um dos grandes problemas da escola, porque ao deixar os que chegam abandonados à própria sorte, empurram-se as pessoas para a busca de sobrevivência pessoal no espaço escolar, em vez de incluí-las de forma articulada nas práticas que organizam o trabalho neste ambiente.

Embora a pesquisa tenha revelado estas limitações para a escola organizar indicadores próprios de qualidade, apontou a possibilidade de encontro de algumas novidades entre

¹ Entende-se por cultura escolar tudo aquilo que é instituído, tudo que compõe a estrutura organizacional, mas aquilo que é instituinte, isto é, que ainda não foi codificado e incorporado pelo sistema, é também chamado por Maffesoli (1984) de “o lado de sombra da organização”.

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



aqueles que nela atuam no que concerne à qualidade oferecida. Uma delas se refere à ideia de avaliação como controle não apenas do aluno, embora ele seja o foco principal, mas também de outros segmentos. Essa tendência no sentido de entender avaliação também como controle dos profissionais que atuam na escola aparece fortemente nas falas dos pais. Talvez, essa visão seja decorrente do fato de muitos deles trabalharem em empresas privadas onde a ideia de valorização do cliente faz parte da cultura organizacional.

A outra se refere à visão dos alunos sobre o que é uma escola de qualidade. Apesar de, neste segmento, também ser predominante a percepção de que a visão de educação opõe aprendizagem a convivência, percebeu-se sinais de uma visão de qualidade que inclui os aspectos lúdicos, relacionados ao que vivenciam na escola como indicadores de qualidade, ao lado da aprendizagem.

Os dados daquela pesquisa sugeriam que deste segmento poderia vir algum sinal de inovação sobre a noção de qualidade, o que suscita a necessidade de buscar nos alunos alguma indicação nesse sentido. A hipótese que orienta a concepção da presente pesquisa é a de que criar condições para a participação dos alunos na definição de um padrão de qualidade, parece uma possibilidade concreta de comprometê-los com as ações e reflexões desenvolvidas em função da concretização dos objetivos da escola. Afinal, são os alunos que efetivamente possuem grande parte da vida a ser construída e a escola precisa estar a serviço dessa construção, respeitando e fortalecendo os sonhos e esperanças de cada um, por meio da apresentação das ferramentas que a humanidade já produziu e que a escola pode apresentar ou ajudar o aluno a gerenciar em função de seu projeto de vida.



Assim, esta pesquisa assume como foco este segmento buscando, com isso, encontrar indicações de inovação daquilo que se entende por qualidade na educação escolar a partir da visão dos alunos. Afinal a voz dos alunos praticamente não é ouvida, mesmo sendo eles os que colocam na escola o que a vida ainda tem por construir.

Criar uma dinâmica que inclua a voz dos alunos na formulação do que a escola entende por educação de qualidade é, portanto, em nosso entendimento, um caminho promissor. A criação dessa dinâmica pode ser resultado do trabalho de mobilização realizado pelos professores e gestores com vistas a tornar o trabalho escolar mais articulado, com os anseios da juventude, superando uma cultura de avaliação restrita ao seu desempenho e que não considera a sua visão do processo educacional.

Entender a percepção dos alunos sobre o que é uma escola de qualidade emerge como questão relevante para as unidades escolares e também para os sistemas de ensino. A compreensão desta percepção pode: criar condições para que os gestores das unidades e sistemas de ensino concebam e executem políticas que considerem a voz daqueles que são a razão de existir da escola; propiciar aos professores adequar suas práticas com vistas a tornar significativo o processo de ensino e de aprendizagem; beneficiar outras unidades escolares do conhecimento disponibilizado e a partir dele organizar novos projetos e novas práticas.

Desta forma, buscar neste segmento suas percepções sobre educação de qualidade e promover a interface delas com aquelas de outros segmentos, pode contribuir para que a escola se constitua como ambiente de diálogo e de aprendizagem coletiva, com base na lógica da convivência entre os diferentes. Essa parece uma contribuição importante do projeto para

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



a melhoria do ensino público, uma vez que na compreensão da educação de qualidade e do aluno como sujeito importante do processo educacional, a voz destes não tem sido estudada e apresenta-se como uma lacuna no estudo sobre a definição do que seria uma educação de qualidade.

Nas buscas em bases de dados, como bancos de teses da CAPES, Scielo e Google Acadêmico, encontramos pesquisas sobre as representações sociais dos alunos sobre a escola, sobre a avaliação na escola, sobre avaliação da aprendizagem, sobre avaliação formativa, porém especificamente referente à visão dos alunos do ensino fundamental sobre o que seja educação de qualidade, não encontramos.

As pesquisas encontradas, geralmente, focam mais a necessidade de envolvimento dos alunos nos processos avaliativos do que a percepção deles sobre o que seja uma educação de qualidade. Assim, pareceu-nos relevante ouvir os alunos sobre essa questão uma vez que são eles o centro do processo de ensino e de aprendizagem, portanto, vítimas concretas da educação ruim e beneficiários eventuais de uma educação de boa qualidade.

Aspectos metodológicos

No desenvolvimento da pesquisa foi prevista a abordagem quanti-qualitativa com produção de dados por meio de revisão de literatura, questionário e grupo focal, orientados pelos princípios da pesquisa de intervenção. A pesquisa foi realizada mediante parceria, que no seu desenvolvimento estabeleceu diálogo entre as unidades escolares e a universidade parceira. Desta união, foi possível a criação do intercâmbio institucional e pessoal com vistas à produção de conhecimento a partir da relação entre os domínios da teoria e da prática



Foram escolhidas quatro escolas públicas, sendo duas da rede estadual e duas da rede municipal, todas situadas no município de São Paulo. A escolha destas escolas se deu a partir do interesse das equipes gestoras e dos professores de cada escola em realizar e participar da pesquisa, sendo que em uma delas foi desenvolvida a pesquisa da qual este projeto é um desdobramento. A equipe de pesquisadores é composta por 18 professores, 01 diretor de escola, 02 coordenadores pedagógicos, 01 supervisor escolar e 04 alunos do Programa de Mestrado em educação, e foram envolvidos na pesquisa cerca de 270 alunos concluintes do ensino fundamental.

As duas escolas da rede municipal estão localizadas na região de São Mateus, distrito do Iguatemi, na periferia da Zona Leste da cidade de São Paulo. As duas escolas da rede estadual em outras regiões da cidade em bairros mais centralizados, sendo uma na região de Vila Carrão, também na zona leste, e outra na região do Jabaquara, na zona Sul. Embora situadas em regiões mais centralizadas, há aspectos que aproximam essas escolas daquelas situadas em regiões mais periféricas, que é a situação de vulnerabilidade social da maior parte dos alunos atendidos. Outro ponto de aproximação importante entre as escolas é que todas elas possuem projetos voltados para o atendimento aos alunos com dificuldades de aprendizagem. As falas seguintes mostram a proximidade entre as escolas, embora em bairros com condições diferenciadas:

[...] é uma escola pertencente à Diretoria De Ensino SUL 1. A escola é uma escola de passagem porque embora localizada em um bairro de classe média, como é a Cidade Vargas, ela atende uma clientela de áreas periférica e vulnerável socialmente. Por isso, busca desenvolver uma prática educacional inclusiva visando melhorar o rendimento escolar de seus alunos (Eliana, professora)

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



Preocupação semelhante àquela que se vê na fala da professora que atua em uma escola da zona sul e mais centralizada pode ser verificada na fala do professor que atua no extremo leste:

Diante da situação de vulnerabilidade social em que se encontram os alunos, a unidade vem desenvolvendo diversos projetos relacionados ao programa mais educação: Dança, Esportes, Grêmio Estudantil, Clube da Leitura, Projeto sobre Sexualidade, Recuperação Paralela e Xadrez. Além desses projetos merece destaque ainda os projetos sobre convivência e direitos humanos que busca conscientizar as crianças sobre seus direitos e lutar por eles, o projeto Qualidade de Vida desenvolvido com as crianças dos quartos e quintos anos e o projeto relacionado ao Ciclo Autoral cujo tema é “Nosso Bairro” com objetivo de promover a reflexão dos alunos sobre a realidade em que vivem e pensar possíveis intervenções (Eder, professor).

Existem também aspectos que diferenciam as condições de ensino e aprendizagem nas escolas da rede estadual e municipal, entre os quais vale destacar o tempo da jornada de trabalho destinada à formação docente, os planos de carreira praticados em cada rede e os sistemas de avaliação externa aos quais as escolas estão submetidas. Embora o alcance do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), definido pelo governo federal seja o objetivo de todas, as escolas da rede estadual têm também como meta o alcance do Índice de Desenvolvimento da Educação de São Paulo (IDESP), com implicações específicas, em especial, a obtenção de bônus salarial para os educadores que atingirem as metas.

No que se refere à definição de um padrão de qualidade da educação pública, parece não haver uma definição interna das escolas aceita por todos e, nem mesmo, uma discussão



consistente nesse sentido. No entanto, as discussões iniciais já conduzidas pelo pesquisador com integrantes das escolas, em função da elaboração deste projeto, indicam uma aceitação do padrão de qualidade apresentado pelos gestores dos dois sistemas – se não como um padrão consensual, pelo menos como o que deve ser buscado – bem como dos seus indicadores e instrumentos de medida.

Com a palavra: os alunos

A coleta de dados junto aos alunos foi realizada pelos professores pesquisadores e os instrumentos utilizados foram um questionário composto por questões abertas e fechadas e a realização dos grupos focais. Os roteiros dos grupos focais foram definidos por cada escola a partir de categorização feita em um dos encontros envolvendo as quatro escolas. Desta forma, os roteiros, embora não tenham sido iguais, conservaram alguma semelhança. Com relação à escolha dos alunos que deveriam participar, cada escola ficou livre para definir seu critério o que também ocorreu com relação à escolha dos estímulos na condução dos grupos. Como resultado dos dois procedimentos de coleta foi gerado um banco de dados bastante extenso cuja análise encontra-se em desenvolvimento. Desta forma, neste trabalho apresentamos reflexões iniciais a partir das manifestações dos alunos sobre educação de qualidade.

a) Respeito mútuo: um critério de qualidade

O primeiro estímulo para as discussões no grupo focal foi a apresentação de uma fotografia que mostrava uma professora interagindo com a sala: a situação apresentada poderia ser lida como uma professora em um clima agradável respondendo

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



pergunta dos alunos. Nas diferentes escolas, as manifestações dos alunos sinalizarem que não tinham liberdade para fazer perguntas na sala quando surgem dúvidas sobre o assunto que está sendo explicado, que evitam as perguntas para evitarem ser zoados pelos colegas.

Porque eu acho que ninguém nasce sabendo, então se tem alguma dúvida, você tem que perguntar, só que eu acho que a outra pessoa não entende isso. Hoje está na escola é para aprender. Está todo mundo no mesmo estágio, todo mundo para aprender, então tirar sarro, você, amanhã pode ser você mesmo que tem a dúvida evai rir também, vai rir de você mesmo? (A-F)

O respeito mútuo é bastante enfatizado na fala dos alunos que consideram que a escola é um lugar onde passam grande parte do tempo, convivem mais com os colegas da escola que com as pessoas da família e consideram também importante a união entre os colegas: Aluno C: “Só que tem aquele engraçadinho que continua, aí quando a pessoa parte para a agressão, fala que ela que é errada. Não, não é errado, você não respeitou a opinião dela”. (Aluno)

Na opinião deles, porém, não são apenas por causa dos alunos que as perguntas são evitadas; há professor que também desfaz dos alunos quando estes fazem perguntas que o professor julga desnecessária. Nas falas dos alunos, percebe-se que o respeito mútuo é muito valorizado como indicador de qualidade: “Bom, assim, algum professor a gente vai perguntar alguma coisa, tirar uma dúvida eles, tipo, reclamam, falam que a gente não estava prestando atenção na aula e isso e aquilo”. (Aluna).

A fala seguinte permite entender que na sala há um desentendimento entre professor e aluno, uma espécie de relação desgastada que dificulta a comunicação. Assim, é possível que



o professor reaja a uma dúvida efetiva como se tivesse respondendo a uma provocação.

Porque às vezes a gente fica alguma dúvida, até reclamam, porque se a gente pergunta uma vez, não entendeu, pergunta outra, aí se a gente pergunta a terceira já acha que a gente tá “zoando”, tipo assim, só pra encher o saco mesmo. (Aluna)

E por entender que o aluno está “zoando”, o professor pode tratar o mesmo com deboche, com atitude que o expõe diante da sala que aproveita a situação para completar um processo de humilhação pública. O medo de ser humilhado leva o aluno a não se manifestar mesmo nas situações em que há necessidade para o processo de aprendizagem, como mostra a fala seguinte:

É assim, nem sempre porque às vezes quando eu tô mesmo na carteira, prestando atenção eu não entendo. Eu tenho dificuldade? Realmente tenho, bastante, mas, eu tenho dois professores numa matéria: um nem sempre vai e o que sempre vai, tipo, meio que debocha da minha cara, me humilhando um pouco, tipo falando: “Ah, essa menina nunca entende.”. Então, tipo, as vezes eu prefiro nem fazer mais perguntas, porque como a sala zoa, o pessoal da escola acaba falando: “Ô.. num sei que...tipo, olha só, até seu professor...”, eu prefiro deixar minha pergunta de lado (Aluna)

Os alunos apontam com bastante ênfase o respeito como indicador de qualidade, um respeito que parece iniciar pela atenção às perguntas. Na fala seguinte o aluno coloca a obrigação de ouvi-lo como uma atribuição da profissão, mas há também uma situação que as falas evidenciam: o professor busca se proteger das gozações dos alunos.

Tipo, tem professores também que acho que eles esquecem que eles estão ali para ensinar: a gente faz uma

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



pergunta e eles são ignorantes, ignorantes mesmo, ignorante de verdade. Se você é professor, você está aqui para me ouvir, eu posso estar com a dúvida mais besta que tem, você tem que me escutar, é sua obrigação, como eu tenho a obrigação de falar para você que eu tenho dificuldade. Então tem muitos que “nossa, você não sabe isso, eu já te expliquei isso daqui”. Aí começa aquele outro fato que começou no meio da conversa, fica com vergonha de falar, às vezes até por medo porque o professor porque você vai falar com o professor, aí ele grita para todo mundo ouvir “você errou isso daqui” (Aluno).

Neste contexto de disputa, no qual o professores e alunos parecem falar um contra o outro, onde o desentendimento parece prevalecer na relação, emerge nas falas dos alunos a interação como um caminho. Os dados da pesquisa revelam que outro critério que permite definir se a educação tem ou não qualidade é a interação entre alunos e professores.

b) Interação com os alunos: outro critério importante

Uma das principais reclamações dos professores na atualidade é a falta de respeito dos alunos. Os alunos, por sua vez, não se sentem respeitados pelos professores. Neste contexto, emerge a interação como possibilidade de construção desse respeito cuja falta todos reclamam. Na fala seguinte, o aluno destaca o fato do professor interagir com eles e indica que essa atitude do professor contribui para que ele conquiste o respeito dos alunos.

Ele tratava do mesmo jeito, tipo assim, levava na brincadeira, aí na hora de explicartodo mundo prestava atenção, aí ele explicava direitinho, a pessoa não entendeu, ele ia perguntando “você entendeu? Se você não entendeu, você vai lá para a lousa, aí eu te explico, se não saber, você vai ter que saber agora, nem que eu fi-



que até amanhã te explicando”. Isso que eu acho legal do professor. Mas ele estava lá, explicando, insistindo na pessoa, porque ele sabe que não é porque ela não quer, é porque tem uma coisinha assim meio difícil que a pessoa não está entendendo. Só que só depois ele saiu. (Aluno)

Há um lado lúdico na relação pedagógica que parece ser pouco valorizado, mas que existe na escola e é reconhecido como importante. Há uma tendência a considerar que o professor não deve brincar com os alunos, que os alunos extrapolam os limites e essas coisas que muito se ouve na escola, mas é interessante perceber que levar certas situações “na brincadeira” é abrir caminho para o diálogo, colocar-se a serviço do aluno, dizer que vai ficar com ele até ele aprender é conquistar o seu compromisso e respeito.

É. Eu acho que, tipo assim, deve ter todo um diálogo, tipo, ter a hora que os professores falam, o aluno ouve e a hora que o aluno ouve e o professor fala, pra ter um diálogo, porque as vezes tem coisas que os alunos não concordam e algumas vezes, dependendo do assunto, discutir uma opinião pode trazer, tipo, novas ideias e melhorar tanto para o professor quanto para o aluno (Aluno)

Além do diálogo, a interação é também construída pela escolha de um ambiente favorável. Os alunos veem na forma diferente de organizar a aula, um sinal de respeito. Também faz parte do respeito a busca de uma forma diferente para a aula e também o local onde se realiza a aula pode contribuir para essa interação, os alunos gostariam de aulas em locais também diferentes da sala. Como mostra a fala seguinte, o mesmo professor que interage e que respeita é aquele que busca lugares diversificados para ministrar suas aulas. É interessante que o professor em destaque é de matemática, disciplina que tradi-

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



cionalmente é tida como exata e que só se aprende com muita concentração.

Aula no pátio, explicar as coisas [...] esse professor que a gente estava falando, acho que foi ele mudar essa rotina Tipo assim, ele era professor de Matemática, em tudo tem Matemática, qualquer coisa tem Matemática. Então a gente cansa, ele cansa a gente. É cansativo ficar o tempo todo na sala, para aprender coisas novas eu acho que ajuda no aprendizado, a gente não estar sentado na sala. (Aluno)

Os alunos evidenciam a consciência de que o local onde a aula é ministrada e a qualidade da relação, interferem na qualidade da educação, inclusive citam a ciência para justificar sua convicção de que aula em ambientes diferentes ajudam a “superar a mente”:

Isso. E, tipo, isso estimula a mente, porque tem cientista que fala que ajuda a superar a mente. E eu acho isso verdade, porque quando a pessoa está lá explicando, estou sentado, mas não estou entendendo nada. Aí quando a pessoa faz (Aluno).

Um ponto levantado pelo aluno e nem sempre valorizado pela escola é a possibilidade das atividades fora da sala de aula ajudarem o aluno a perceber relações entre aquilo que é estudado e suas vivências, aprender a usar os conceitos científicos para efetivar a leitura do tempo e espaço onde vivem.

Para saber que todas matérias é aquela mesma coisa chata de todos os dias. Aí o professor muda um pouco a rotina da aula, você entende que aquela matéria não é só aquele conteúdo que ele fala, tem muito mais coisas envolvidas do que só aquela história, aquela coisa chata de todos os dias. Eu acho que isso é bem legal. (Aluno)

Na percepção dos alunos, sair da sala estimula a mente, uma vez que ainda segundo eles a quebra de rotina favorece a



ampliação do olhar, permite ampliar a visão sobre o que está envolvido naquilo que esta sendo ensinado. Nesse sentido, os alunos das diferentes escolas valorizam bastante a existência dos projetos.

c) Os projetos na escola

Todas as escolas envolvidas na pesquisa desenvolvem projetos no “contra turno” conforme relatam os professores envolvidos, e esses projetos têm se configurado como espaços interessantes e que segundo os alunos “todo mundo gosta”. Na fala seguinte, é possível perceber que além de gostar dos projetos, os alunos os consideram poucos e reclamam da falta de participação deles na escolha dos projetos a serem desenvolvidos.

Assim, não tem muitos projetos, mas aí quanto tem[...] ou no final de semana ou normal, na sala de aula, é legal, é interessante? É. Todo mundo gosta? Gosta. Só que sempre tem aquele bagunceiro que vai acabar com a festa toda. Eu acho que deveria escolher uma quantidade de aluno de cada sala para ter uma mini reunião assim para escolher os projetos que vai ter. (Aluno).

A realização de projetos no contra turno é uma prática tanto nas escolas municipais quanto nas escolas estaduais. Muitos destes projetos relacionados ao PDE, como é o caso de São Paulo, são realizados pela escola da rede estadual e pelo Mais Educação São Paulo da rede municipal. Pelo que revelam os relatos dos professores pesquisadores, as escolas da rede municipal oferecem uma gama bem mais variadas de projetos, contudo, quer em um sistema quer no outro, os projetos são com frequência pensados fora da escola e, quando pensados na escola, os alunos não são ouvidos. Dessa forma, faz sentido a sugestão do aluno no sentido de que se faça uma “mini reunião” para escolher os projetos. Os alunos não consideram

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



interessante ter a mesma coisa o ano inteiro e vêm como possibilidade de quebra da rotina as excursões que antes existiam:

Só que é uma coisa só no ano inteiro, não acho certo, porque podia ser para a escola toda, mas tinha sítio, tinha para ir no parque aquático de, até no zoológico também tinha. Todo mundo ia. Tipo, não era só uma coisa no ano inteiro, porque tipo é legal, mas você perde a graça, aí chega você tem que pagar o tal valor absurdo, porque você não caga dinheiro, não é fácil e não acho tipo só isso legal (aluno)

Pela fala do aluno, essas excursões não são mais realizadas porque nem todos poderiam ir em função de ter custo elevado e nem todos poderem pagar. Na fala seguinte, o aluno considera que o motivo de não se fazerem essas excursões pode não ser apenas a falta de dinheiro, pois como ele fala há muita atividade gratuita na cidade, basta entrar na internet que encontra.

Acho assim, tem muitos professores de que não falam nada. Se a gente entrar na internet para tanta coisa, tanta coisa, tem tanta coisa boa para ver na internet, tanto lugar que não paga nada e a gente podia ir. A gente está perdendo tempo. A gente vai aprender mais, porque vai conhecer coisas novas (Aluno).

A fala revela que os alunos conhecem alternativas gratuitas e ou de baixo custo, mas as escolas não têm mais promovido essas excursões. Na fala seguinte, talvez uma dica para essa abolição das excursões da escola: “Sempre tem aquele aluno que se acha ou não gosta de baixar a cabeça pra ninguém, aí nariz empinado para sempre, não vê o próximo, passa por cima de qualquer um e dane-se”. (Aluno)

As falas dão indicações que permitem inferir o motivo da suspensão das atividades extra escola: motivos financeiros e comportamento dos alunos. A estes, é possível ainda agregar a



falta de incentivo do sistema, questões de segurança e mesmo a carga de trabalho a que estão submetidos os professores. A fala dos alunos nos permite afirmar que entre outras, três noções são fundamentais em uma escola para que a educação ali oferecida seja de qualidade: respeito, estudo e diversão. Além de se manter o respeito, os alunos consideram importante, através de suas falas, unir estudos e diversão, o que, segundo eles, pode ser conseguido por meio dos passeios

Acho que tem que dividir. Acho que tem que ter um passeio da escola, para divertir, no meio do ano, porque é cansativo, a gente está aqui todo dia. Museu, um professor vai falar “eu vou levar vocês lá, vocês vão ver, quando a gente voltar, a gente vai debater e pode fazer um trabalho”. A gente se divertir, mas também fazer matéria, porque nem tudo é brincadeira, a gente tem que saber que nem tudo é brincadeira. É escola, a gente não está num parque de diversão (Aluno).

Há na escola a tendência de opor aprendizagem e diversão, porém na visão dos alunos, como vimos anteriormente, esses dois ingredientes da vida não se contrapõem. Para eles, o que pode concretizar a união entre aprendizagem e diversão é ensino e conversa.

Acho que tinha que ter o ensino, mas também uma conversa, porque tem muito [...] se você prestar atenção, tem muito desentendimento aqui na escola, muito mesmo, de professores, alunos, até de sai no... Não chegou ao ponto de sair no tapa, mas a gente vê que os professores estão muito estressados. (Aluno).

A falta de conversa pode levar os professores a atitudes que estão na contramão das formas dos alunos pensarem a escola, nela agirem e dela se sentirem parte. Uma dessas atitudes, pelo que revelam as falas dos alunos, é a convocação dos pais para falar de problemas com alunos.

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



Considerações preliminares

Esta pesquisa assumiu como foco de investigação os alunos, buscando com isso, encontrar indicações de inovação daquilo que se entende por qualidade na educação escolar para então pensar formas de incluir suas percepções nas discussões sobre a definição de um padrão de qualidade para a escola pública. A pesquisa revela que a voz dos alunos praticamente não é ouvida, mesmo sendo eles os que colocam na escola o que a vida ainda tem por construir.

Criar uma dinâmica que inclua a voz dos alunos na formulação do que a escola entende por educação de qualidade, parece, considerando os dados da pesquisa, um caminho promissor. A criação dessa dinâmica pode ser resultado do trabalho de mobilização realizado pelos professores e gestores, com vista a tornar o trabalho escolar mais articulado com os anseios da juventude, superando uma cultura de avaliação restrita ao seu desempenho e que não considera a sua visão do processo educacional.

Entender a percepção dos alunos sobre o que é uma escola de qualidade emerge como questão relevante para as unidades escolares e, também, para os sistemas de ensino. A compreensão desta percepção pode: criar condições para que os gestores das unidades e sistemas de ensino concebam e executem políticas que considerem a voz daqueles que são a razão de existir da escola; propiciar aos professores adequar suas práticas com vistas a tornar significativo o processo de ensino e de aprendizagem; beneficiar outras unidades escolares do conhecimento disponibilizado e a partir dele organizar novos projetos e novas práticas.

Desta forma, buscar neste segmento suas percepções sobre educação de qualidade e promover a interface delas com



aquelas de outros segmentos, pode contribuir para que a escola se constitua como ambiente de diálogo e de aprendizagem coletiva, com base na lógica da convivência entre os diferentes. Essa, parece uma contribuição importante do projeto para a melhoria do ensino público, uma vez que na compreensão da educação de qualidade e do aluno como sujeito importante do processo educacional, a voz dos alunos não tem sido estudada e apresenta-se como uma lacuna no estudo sobre a definição do que seria uma educação de qualidade.

Referências

AFONSO, Almerindo Janela. **Um olhar sociológico em torno da accountability em educação.** In: ESTEBAN, M. T.; AFONSO, A. J. (org.), Olhares e interfaces: reflexões críticas sobre a avaliação. São Paulo: Cortez, 2010.

ALMEIDA, Julio Gomes. **A intervenção (im) possível no cotidiano de uma escola:** relato do trajeto de um diretor de escola na rede pública municipal. São Paulo: Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2003. Tese (Doutorado em Educação).

ALMEIDA, Julio Gomes & NHOQUE, Janete Ribeiro. **Avaliações externas:** impactos em uma escola municipal de São Paulo. Revista Ambiente e Educação. São Paulo, v.5, nº 1, jan/jun, 2012. Disponível em <<http://www.cidadesp.edu.br/revistaambienteeducacao>> Acesso em: 15 out. 2012.

CENPEC. **Educação em territórios de alta vulnerabilidade social na metrópole.** São Paulo: CENPEC, 2011.

DOMINGUES, Mauro Roberto de Souza; OLIVEIRA, Ney Cristina Monteiro de. **A avaliação externa na educação básica e suas implicações.** Trabalho apresentado ao 5º Encontro Internacional de Educação Comparada, Belém, 9 a 11 de maio de 2012.

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



ESTEBAN, Maria Teresa; AFONSO, Almerindo Janela (Orgs). **Olhares e Interfaces:** reflexões críticas sobre avaliação. São Paulo: Cortez, 2010

FREITAS, Luís Carlos; SORDI, Mara Regina Leme; MALAVASI, Maria Marcia Sigrist; FREITAS, Helena Costa Lopes. **Avaliação educacional:** caminhando pela contramão. 5ª ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

FREITAS, Luís Carlos. **Construir outro sistema avaliativo para São Paulo.** Revista APASE. São Paulo. vol. 1, pp.28-29, 2012.

GATTI, Bernadete Angelina. **Avaliação e Qualidade da Educação.** São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2007. Disponível em: <http://www.anpae.org.br/congressos_antigos/simpósio2007/51.pdf> Acesso em: 12 fev. 2012.

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.

MORETTO, Vasco Pedro. **Prova, um momento privilegiado de estudo:** não para acerto de contas. Rio de Janeiro: Lamparina, 2010.

RICHIT, Adriana. **Avaliação da educação e formação continuada docente:** horizontes e contradições nas políticas públicas, in Revista Brasileira de Políticas e Administração da educação/Associação Nacional de Política e Administração da Educação, Porto Alegre: ANPAE, v.26, p. 173-193, jan/abr.

RODRIGUES, Aurora de Jesus (Org.) **Avaliação Escolar estratégias e debates.** São Paulo: Factash, 2012.

SOUZA, Clarilza Prado. **Avaliação do rendimento Escolar.** São Paulo: FDE, 1994.

SOUSA, Sandra M. Zákia L. **Avaliação escolar e democratização:** o direito de errar. In: AQUINO, J. G. (org.), Erro e



fracasso na Escola: alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Summus, 1997.

STECHEER, Brian M. **Consequences of large-scale, high-stakes testing on school and classroom practice.** In: HAMILTON, Laura; STECHER, Brian M.; KLEIN, Stephen P. (Ed.). Making sense of test-based accountability en education. Santa Monica, CA: Rand, 2002.

THRULER, Mônica Gother. **A eficácia das escolas não se mede:** ela se constrói, negocia-se, pratica-se e se vive. Disponível em: <<http://www.educacion.es/cide/espanol/investigacion/rieme/documentos/files/variros/gather1998.pdf>> Acesso em: 20 fev. 2011.

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



AFETIVIDADE E APRENDIZAGEM: UMA AVALIAÇÃO

Ana Beatriz Almeida Sampaio

Discente do curso de Psicologia do Centro Universitário Católica de Quixadá

Hávila Raquel do Nascimento Gomes Brito

Discente do curso de Psicologia do Centro Universitário Católica de Quixadá.

Milena de Holanda Oliveira Bezerra

Prof. Ms. do curso de Psicologia do Centro Universitário Católica de Quixadá; coordenadora do curso de Psicologia do Centro Universitário Católica de Quixadá.

Stânia Nágila Vasconcelos Carneiro

Prof. Dr. do curso de Psicologia do Centro Universitário Católica de Quixadá.

Agência financiadora: Não contou com financiamento

RESUMO

Neste artigo, procurou-se verificar o que alguns estudiosos afirmam sobre a importância da afetividade para o desenvolvimento cognitivo do aluno, já que se considera a afetividade de grande relevância para o desenvolvimento cognitivo do aluno e as boas relações dentro da escola e na sua vida pessoal. A escolha de desenvolver essa temática surgiu da observação que as emoções estão presentes quando se busca conhecimento, quando se estabelecem relações com objetos físicos, concepções ou outros indivíduos. Com o tema definido a presente pesquisa traz como problematização: qual a importância, segundo alguns estudiosos, de se trabalhar com a afetividade na escola visando o desenvolvimento do aluno tanto na vertente social como famílias? A metodologia utilizada para o desenvolvimento desta pesquisa foi de cunho bibliográfico, onde com o auxílio de BARROS (1986), CHALITA (2001), WALLON (1975), FREIRE (1986), entre outros a presente pesquisa foi fundamentada, discutida e analisada. A reflexão e a busca pela compreensão da interação entre razão e emoção nos processos de cognição da criança são questões fundamentais para a educação. Com vistas a clarear o intento planejado, os pressupostos teóricos aqui desenvolvidos constituem o resultado de uma ampla pesquisa bibliográfica, onde foi feito um levantamento e seleção de bibliografia fazendo a análise entre os diferentes autores e artigos. Conclui-se, então que o vínculo afetivo é o ponto central através do qual gira a vida de uma pessoa, não só enquanto criança, mas também durante toda a vida do ser humano. A situação de aprendizagem deve



envolver uma vinculação afetiva entre o ser que ensina e o ser que aprende, como condição para a quebra dos grillhões que aprisionam a inteligência e bloqueiam a sua real expressão na construção do conhecimento.

Palavras-chave: Afetividade. Ensino. Aprendizagem.

ABSTRACT

In this article, we seek to verify what studies about an important element for the cognitive development of the student, since it considers an affectivity of great relevance for the cognitive development of the student and as good relations within the school and in his personal life. A choice to develop this theme when research is known, when it comes to physical subjects, conceptions or others. With the theme defined a current research as problematization: what is the importance, according to some scholars, of working with an affectivity in the school aiming at the development of the student in both the social and families? A methodology used for the development of the research to the bibliographical point, where with the help of BARROS (1986), CHALITA (2001), WALLON (1975), FREIRE (1986), among others the research founded, discussed and analyzed. A reflection and a search for understanding the interaction between reasons and emotion of the processes of knowledge of the child are fundamental questions for education. In order to clarify the planned intent, the theoretical assumptions developed here are the result of an extensive bibliographical research, where a survey and selection of bibliography was created making an analysis between the different authors and articles. It is concluded, then, that the affective bond is the central point through which it spins, a life of a person, is not so small, but also throughout the life of the human being. A learning situation for the development of an affective bond between the being that teaches and the being that learns as a condition for the breaking of grilons that imprison an intelligence and block its real expression in the construction of knowledge.

Key-words: Affectivity. Teaching. Learning.

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



Introdução

Nesta pesquisa, abordou-se a temática: a importância da afetividade para o desenvolvimento cognitivo do aluno, onde o mesmo se configura como sendo de grande relevância para o processo de construção do conhecimento e de favorecimento das relações sociais e pessoais dos alunos.

A escolha de se trabalhar essa temática nasceu da observação que muitas escolas não trabalham, a afetividade com o aluno, o que torna o processo de ensino e aprendizagem mecanizado e pouco significativo, assim, se justifica a necessidade de se desenvolver essa pesquisa. Surge, dessa forma, o interesse em pesquisar e desenvolver um trabalho a fim de analisar e concluir os problemas e as dificuldades de aprendizagem apresentados pelos alunos no transcorrer de um período escolar e as consequências que as questões de afetividade podem ocasionar no desenvolvimento da aprendizagem.

Com o tema definido, a presente pesquisa traz como problematização: como trabalhar com a afetividade na escola visando o desenvolvimento do aluno tanto na vertente social como famílias? O artigo traz como objetivo geral: verificar a importância da afetividade para o desenvolvimento da aprendizagem do aluno. E específicos: compreender o que é a afetividade; analisar como se desenvolvem as relações afetivas e compreender a afetividade e a cognição.

A metodologia utilizada para o desenvolvimento desta pesquisa seguiu duas vertentes, sendo a primeira em forma de uma pesquisa bibliográfica, onde com o auxílio de BARROS (1986), CHALITA (2001), WALLON (1975), FREIRE (1986), entre outros a presente pesquisa foi fundamentada, discutida e analisada. A criança, desde o seu nascimento, sente uma ne-



cessidade muito grande de atenção, carinho e afeto para viver um processo contínuo e harmônico de socialização e integração, que contribui satisfatoriamente no seu desenvolvimento físico, psíquico, social, intelectual e cognitivo durante toda a sua vida. O processo de conhecer a si mesmo e ao outro está internalizado, e nessa relação está a importância da afetividade para o bom desenvolvimento integral do ser humano. Portanto, afeto, amor e experiências positivas na escola e no lar são fundamentais na infância. O desenvolvimento da autonomia e da afetividade permite aprimorar as relações interpessoais.

Algumas crianças apresentam comportamentos, atitudes e dificuldades na área cognitiva, intelectual, física e social, relacionados às questões de afetividade. Para desenvolverem-se plenamente em todas as áreas do desenvolvimento humano, as crianças necessitam conviver num ambiente de relações afetivas estáveis com os pais, professores e as demais pessoas que a cercam.

Portanto, o trabalho consiste na análise dos problemas de afetividade das crianças, verificados no processo de aprendizagem, sendo que o problema de pesquisa que se desenvolver, baseia-se nas consequências que as perdas em relação a afetividade ou a ausência dela acarretam nos diferentes domínios do desenvolvimento da criança. O presente trabalho analisa em que medida as questões de afetividade atingem o quadro de aprendizagem e como pode influenciar negativamente neste processo.

A importância da afetividade na infância

A afetividade acompanha o ser humano desde o momento da concepção até a morte, passando por todas as fases de de-

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



envolvimento. Na educação, ela permite que todo o processo ensino-aprendizagem aconteça com mais intensidade.

Na escola, o ensino e a aprendizagem ocorrem como trocas professor-aluno em ambos os sentidos, e permeiam uma rede de relações históricas, sociais, econômicas, pedagógicas, intelectuais e afetivas (FREIRE, 1986).

Para designar as relações interpessoais de afetividade em sala de aula foi criado o termo pedagogia do afeto, a qual consiste na introdução de fundamentações teóricas, técnicas e vivências que possibilitam a troca energética e o toque afetivo no processo de ensino-aprendizagem, de modo que as pessoas possam intercambiar a amizade, a ternura e tantos outros sentimentos positivos para fazer do ambiente escolar um espaço de bem-estar e realização pessoal.

Segundo Freire, não existe educação sem amor. “Ama-se na medida em que se busca comunicação, integração a partir da comunicação com os demais [...]” (FREIRE, 1986)

Neste sentido, a educação afetiva consiste na construção de uma escola a partir do respeito, compreensão, moral e autonomia de ideias. Uma vez que se pretende capacitar sujeitos críticos, honestos e responsáveis, o desenvolvimento afetivo é fundamental para qualquer indivíduo. Com isso, a afetividade contribui para o desenvolvimento da aprendizagem de forma crítica e autônoma, pois a afetividade não se resume em manifestações de carinho físico, mas principalmente em uma preparação para o desenvolvimento cognitivo (BARROS, 1986).

As crianças, seja na Educação Infantil ou no Ensino Fundamental, devem precisar ter oportunidade de desenvolver sua afetividade na escola, mesmo que muitas vezes elas não tenham esse ambiente propício em seu lar, pois a falta da mes-



ma leva à rejeição aos livros, à carência de motivação para a aprendizagem e à ausência de vontade de crescer.

No estudo do desenvolvimento epistemológico do homem, ou seja, como se constrói o conhecimento humano, Piaget (1976) descreveu que o desenvolvimento cognitivo é aprendido em um processo continuado, dividido em quatro estágios: sensório-motor (0 a 2 anos), pré-operacional (2 a 7 anos), operações concretas (7 a 12) e operações formais (12 em diante).

Para Piaget (1976), o afeto pode acelerar ou retardar o desenvolvimento das estruturas cognitivas. O afeto acelera o desenvolvimento das estruturas, no caso desinteresse e necessidade, e retarda quando a situação afetiva é obstáculo para o desenvolvimento intelectual. A afetividade não explica a construção da inteligência, mas as construções mentais são permeadas pelo aspecto afetivo. Toda conduta tem um aspecto cognitivo e um afetivo, e um não funciona sem o outro.

Na psicogenética de Henri Wallon, a dimensão afetiva ocupa lugar central, tanto do ponto de vista da construção da pessoa quanto do conhecimento. Ambos se iniciam em um período denominado impulsivo-emocional e se estende ao longo do primeiro ano de vida. Ele afirma que o ser humano é, logo que sai da vida puramente orgânica, um ser afetivo.

Neste momento, a afetividade reduz-se praticamente às manifestações fisiológicas da emoção, diferenciando-se lentamente da vida racional. Ao longo do trajeto, afetividade e inteligência alternam preponderâncias e a afetividade reflui para dar espaço à intensa atividade cognitiva assim que a maturação põe em ação o equipamento sensório-motor necessário à exploração da realidade (DANTAS, 1992).

Nos momentos predominantemente afetivos do desenvolvimento, o que está em primeiro plano é a construção do su-

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



jeito, que se faz pela interação com os outros sujeitos, à custa da aquisição de técnicas elaboradas pela cultura. Os primeiros sentimentos sociais bem definidos surgem durante o desenvolvimento pré-operacional. Crianças mais novas mostram afeição e têm sentimentos de gostar e não gostar, mas a representação e particularmente a linguagem falada são instrumentais no desenvolvimento dos sentimentos sociais. Assim, pela primeira vez, os sentimentos podem ser representados e recordados, e as experiências afetivas acabam tendo como efeito o de poder durar mais do que as próprias ocorrências vividas (WADSWORTH, 1997).

França e Dias (2002) afirmaram que a afetividade da criança pré-operatória é manifestada a partir dos sentimentos de antipatias e simpatias ligadas à valorização dos outros e do aparecimento de sentimentos de inferioridade e superioridade ligados a autovalorização. A autovalorização é compreendida como uma troca afetiva consigo mesmo, cujas raízes (confiança ou angústia) estão no período sensorio-motor. A criança pré-operatória já se percebe como um todo e, dessa maneira, seus sentimentos são mais duradouros. Ela já começa a julgar-se então superior ou inferior aos outros, e suas relações passam a ser regidas por sentimentos de simpatia ou de antipatia (PIAGET, 1976).

Piaget atribuiu nítida importância às relações sociais entre as crianças para o desenvolvimento afetivo e intelectual. Quando as relações infantis ocorrem entre iguais, a cooperação torna-se uma possibilidade real. Embora o comportamento parcialmente socializado seja evidente desde o início da linguagem falada, Piaget afirma que é em torno dos 7 ou 8 anos (com o nascimento das operações cognitivas e com o fim do egocentrismo pré-operacional), que ocorre o progresso sistemático da cooperação (WADSWORTH, 1997).



Notadamente, a criança nesta fase, vivencia situações no seu dia-a-dia que a levam a experimentar sentimentos de sucesso ou fracasso. Sucesso quando, por exemplo, ela consegue executar uma tarefa escolhida por ela ou quando consegue fazer algo com materiais de sucata e sua produção é valorizada. Fracasso quando, por exemplo, numa brincadeira na qual havia a necessidade de muita destreza física para ganhar, a criança não consegue se sair bem. Estes fatores não influenciam apenas o desenvolvimento cognitivo, mas também o desenvolvimento afetivo. Durante o estágio operacional concreto, os afetos adquirem uma medida de estabilidade e consistência que não apresentavam antes. Em torno dos sete ou oito anos, emerge a conservação dos sentimentos e dos valores e as crianças tornam-se aptas a coordenar os seus pensamentos afetivos de um evento para outro. O pensamento afetivo é agora reversível. O desenvolvimento cognitivo, o desenvolvimento afetivo e o desenvolvimento social tornam-se inseparáveis. Portanto, quando são conceituados separadamente, não causam surpresa à existência de paralelos evidentes entre eles (WADSWORTH, 1997).

A afetividade, portanto, é de suma importância para a vida, tanto quanto a formação cognitiva ou o processo de conhecimento. A afetividade e a inteligência são dois aspectos inseparáveis no desenvolvimento e se apresentam de forma antagonica e complementar, pois se a criança tem algum problema no desenvolvimento afetivo isto acabará comprometendo seu desempenho cognitivo. O afeto é o estimulante, o que excita a ação e o pensamento é o fruto da ação (WADSWORTH, 1997).

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



Os benefícios para a afetividade e cognição

Pensar e sentir são ações indissociáveis. Vários foram os pensadores e filósofos que, desde a Grécia Antiga, postularam uma suposta dicotomia entre razão e emoção. Quando Platão definiu como virtude a liberação e troca de todas as paixões, prazeres e valores individuais pelo pensamento, considerado, por ele, um valor universal e ligado à imutabilidade das formas eternas (SILVA, 2002), e quando Descartes criou a tão conhecida e famosa afirmação na história da filosofia – “Penso, logo existo”-, sugeriam a possibilidade de separação entre razão e emoção ou, o que seria mais adequado, assumiram implicitamente uma hierarquia entre tais instâncias do raciocínio humano, em que o pensamento tem valor de excelência.

As emoções estão presentes quando se busca conhecer, quando se estabelecem relações com objetos físicos, concepções ou outros indivíduos. Afeto e cognição constituem aspectos inseparáveis, presentes em qualquer atividade, embora em proporções variáveis. A afetividade e a inteligência se estruturam nas ações e pelas ações dos indivíduos. O afeto pode, assim, ser entendido como a energia necessária para que a estrutura cognitiva passe a operar. E mais: ele influencia a velocidade com que se constrói o conhecimento, pois, quando as pessoas se sentem seguras, aprendem com mais facilidade.

As teorias que tratavam a afetividade e a cognição como aspectos funcionais separados foram estudadas pelo biólogo e epistemólogo suíço Jean Piaget em um trabalho publicado a partir de um curso que ministrou na Universidade de Sorbonne (Paris) no ano acadêmico de 1953-54, o autor nos advertiu sobre o fato de que, apesar de diferentes em sua natureza, a afetividade e a cognição são inseparáveis em todas as ações



simbólicas e sensório-motoras. Ele postulou que toda ação e pensamento comportam um aspecto cognitivo, representado pelas estruturas mentais, e um aspecto afetivo, representado por uma energética, que é a afetividade.

O psicólogo Vygotsky também tematizou as relações entre afeto e cognição, postulando que as emoções se integram ao funcionamento e configuração. Vygotsky (1996) explicita claramente sua abordagem unificadora entre as dimensões cognitiva e afetiva do funcionamento psicológico. Afirma ele que: a forma de pensar, que junto com o sistema de conceito nos foi imposta pelo meio que nos rodeia, inclui também nossos sentimentos. Não sentimos simplesmente: o sentimento é percebido por nós sob a forma de ciúme, cólera, ultraje, ofensa. Se dizemos que desprezamos alguém, o fato de nomear os sentimentos faz com que estes variem, já que mantêm uma certa relação com nossos pensamentos.

Henri Wallon, filósofo, médico e psicólogo francês, reconhecendo na vida orgânica as raízes da emoção, nos trouxe, também, contribuições significativas acerca da temática. Interessado em compreender o psiquismo humano, Wallon se debruçou sobre a dimensão afetiva, criticando as teorias clássicas contrárias entre si, que concebem as emoções ou como reações incoerentes e tumultuadas, ou como reações positivas. Criticando tais concepções, pautadas, a seu ver, numa lógica mecanicista e linear, Wallon rompe com uma visão valorativa das emoções, buscando compreendê-las a partir da apreensão de suas funções, e atribuindo-lhes um papel central na evolução da consciência de si. Em suas postulações concebe as emoções como um fenômeno psíquico e social, além de orgânico.

Na perspectiva genética de Henri Wallon, inteligência e afetividade estão integradas: a evolução da afetividade depen-

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



de das construções realizadas no plano da inteligência, assim como a evolução da inteligência depende das construções afetivas. No entanto, o autor admite que, ao longo do desenvolvimento humano, existem fases em que predominam o afeto e fases em que predominam a inteligência.

O comportamento e os pensamentos humanos se sustentam na indissociação de emoções e pensamentos, de aspectos afetivos e cognitivos. As emoções não são obstáculos a serem evitados, como sugerem algumas teorias psicológicas, sociológicas e filosóficas. Nas interações com o meio social e cultural se criam sistemas organizados de pensamentos, sentimentos e ações que mantêm entre si um complexo entrelaçado de relações. Assim, como a organização dos pensamentos influencia os sentimentos, o sentir também configura a forma de pensar. Assim, acredita-se que pensar e sentir são ações indissociáveis.

A emoção e a afetividade no Ensino Fundamental I

O processo de conhecer a si mesmo e ao outro está interligado e nessa relação está a importância da afetividade e as consequências da sua perda no processo do desenvolvimento global da criança. Falar de afetividade é, de certa forma, falar da essência da vida humana no sentido em que o ser humano se relaciona e se vincula a outras pessoas desde sempre, sendo feliz e sofrendo em decorrência dessas inter-relações. “As emoções são os mecanismos que desencadeiam os objetivos no mais alto nível do cérebro” (FIALHO, 2001, p. 216).

Afetividade é o conjunto de fenômenos psíquicos que se manifestam sob a forma de emoções, sentimentos e paixões, acompanhados sempre da tonalidade dor ou prazer, satisfação ou insatisfação, agrado ou desagrado, alegria ou tristeza.



Para FREIRE (1986), o querer bem não significa a obrigação a querer bem a todos os alunos de maneira igual. Significa, na verdade, que a afetividade não é assustadora, que não é preciso ter medo de expressá-la. Significa essa abertura ao querer bem o modo de autenticamente selar o compromisso com os educandos, numa prática específica do ser humano, separando como falsa a separação radical entre a seriedade docente e afetividade.

As dimensões cognitiva e afetiva do funcionamento psicológico têm sido tratadas, ao longo da história da psicologia como ciência, de forma separada, correspondendo a diferentes tradições dentro dessa disciplina. Atualmente, no entanto, percebe-se uma tendência de reunião desses dois aspectos, numa tentativa de recomposição do ser psicológico completo.

Vida afetiva e vida cognitiva são inseparáveis, porém distintas. E são inseparáveis porque todo intercâmbio com o meio pressupõe ao mesmo tempo estruturação e valorização. O ato da inteligência pressupõe, pois, uma regulação energética interna. (PIAGET, 1997, p.16)

Na ótica piagetiana, o afeto desempenha um papel essencial no funcionamento da inteligência. Sem afeto então, não há interesse, necessidade e motivação pela aprendizagem, não há também questionamentos, e sem eles, não há desenvolvimento mental. Afetividade e cognição se completam e uma dá suporte ao desenvolvimento da outra.

O afeto, segundo Piaget, pode acelerar ou retardar a formação das estruturas cognitivas. Embora condição necessária, só o afeto não é condição suficiente para a formação das mesmas. O afeto acelera a formação das estruturas, no caso de interesse e necessidade, e retarda quando a situação afetiva é obstáculo para o desenvolvimento intelectual. Piaget admi-

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



te que desregulações de caráter afetivo podem obstruir o funcionamento da afetividade cognitiva. Ao voltar à normalidade afetiva, entretanto ficam prejuízos na área cognitiva. (BARROS, 1986)

A afetividade não explica a construção da inteligência, mas as construções mentais são permeadas pelo aspecto afetivo, toda conduta tem um aspecto cognitivo e um afetivo, e um não funciona sem o outro. Quando a criança tem dificuldade de aprender algum conteúdo, ela pode mostrar-se desinteressada, apática ou demonstrar sentimentos de desprazer em relação à aprendizagem. Entretanto, uma cópia desprovida de significação não produz na criança nenhum interesse ou motivação. Assim, ela pouco aprende e nada constrói.

Piaget considera que a afetividade precede as funções das estruturas cognitivas e que os estágios de afetividade correspondem exatamente aos estágios de desenvolvimento das estruturas. Há, entre eles, uma correspondência e não uma sucessão. No período sensório-motor (0 a 2 anos), a afetividade se manifesta nas emoções primárias – medos e afetos perceptivos. São afetos ligados à própria ação do sujeito, e não afetos da relação com outras pessoas. São afetos egocêntricos, sem a consciência do eu.

No período pré-operacional (2 a 7 anos), ocorre o desenvolvimento dos sentimentos interindividuais (afeições, simpatias) ligados à socialização das ações. Aparecem os sentimentos morais, um objeto torna-se interessante à medida que corresponde a uma necessidade. No período das operações concretas (7 a 12 anos), há cooperação e reciprocidade e a afetividade caracteriza-se por novos sentimentos morais, pela organização da vontade e por maior regulação da vida afetiva. O novo sentimento, que surge em função da cooperação, é o respeito mútuo.



Em seus estudos de Psicologia (1986), Piaget enfatiza mais uma vez que existe um paralelo constante entre a vida afetiva e a intelectual, e que esse paralelismo continuará por todo o desenvolvimento até a adolescência. “Afetividade e Inteligência são assim indissociáveis e constituem os dois aspectos complementares de toda conduta humana.” (PIAGET, 1986, p.22)

Todo educador precisa ter clara a importância da afetividade na interação com seu aluno, e na construção do conhecimento. Essa relação afeto-cognição pode favorecer o desenvolvimento global da criança, um maior equilíbrio e uma maior estabilidade na sua vida social, afetiva, moral e intelectual. A afetividade, fator fundamental na socialização, compreende sentimentos (prazer, desprazer, simpatia, emoções e vontades) e elementos energéticos (interesses, esforços, afetos das relações interindividuais e sentimentos morais).

Os desenvolvimentos do ser humano e a consciência de si vão sendo construídos pelos sujeitos nas suas relações com o outro. Daí a grande importância do educador, permitindo e oportunizando à criança diversas situações para que ele se experencie e construa o seu conhecimento, e desenvolva a sua afetividade. Sob a ótica psicanalítica, o ser humano não nasce com um *eu* (sujeito psíquico) pronto, mas irá construí-lo a partir de si, e das suas relações sociais e familiares. A atividade psíquica terá início no investimento libidinal pelos pais, e pelo prazer que o bebê experimenta em seu próprio corpo. Este *eu*, que está sendo constituído, busca compreender o significado do que existe e do que ele vivencia. O *eu*, deseja então saber.

Os pais que investem os seus afetos na criança, servem de ligação entre o seu psiquismo e o meio psíquico que a rodeia, e proporcionam a ela uma autoestima positiva, que a le-

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



vará à busca do prazer de ouvir e pensar. O *eu*, se estrutura então, pelo discurso social, pelos desejos e pelas falas dos pais para a criança e sobre a criança. Este eu que se constitui no ambiente familiar, irá sofrendo transformações nas relações sociais. Ele precisa inicialmente, do reconhecimento e do amor dos pais para experimentar o prazer e o desejo de pensar. Enfim, prazer, amor e reconhecimento são elementos indispensáveis para a construção do *eu*, para investir em si e no outro. Na escola, a criança precisa do amor e do reconhecimento do professor (substituto simbólico dos pais), precisa encontrar nele o prazer de aprender. (CHALITA, 2001)

Nesta relação professor – aluno, o desejo de ensinar, e o modo como o professor aceita e reconhece o aluno como um ser único e singular, também serão importantes. A criança que encontra um professor preconceituoso em relação a ela, e que não investe nela como um ser único e especial, este, estará concorrendo para que esta criança perca o prazer de pensar e o desejo de aprender. Entretanto, só amor não basta. É preciso que, além dessa relação professor – aluno, haja uma prática pedagógica estabelecida no respeito, de modo que o professor permita o desenvolvimento e o fortalecimento do *eu* do educando para que ele desenvolva autoestima, confiança, respeito a si e ao outro.

Segundo Violant (1995), muito da dificuldade de aprender deve-se a falta de investimento do eu na sua própria atividade de pensar, isto porque a atividade de pensar da criança pode não ter sido reconhecida, ou ninguém ter investido nela. A criança só investirá no seu desejo de aprender, se também o adulto investir nela. Se pais e professores lhe derem amor, valorizarem e reconhecerem o seu valor, ela fortalecerá o seu eu.

A psicanálise estuda a constituição do sujeito do inconsciente, e se as funções cognitivas crescem, evoluem, o sujeito



se constitui. Para a Psicanálise, a constituição do sujeito é regida por leis diversas das que regem o desenvolvimento cognitivo. O eu, sede das funções do ser humano, ocupa um lugar central, pois ali estão as funções que regulam a relação de uma pessoa com sua realidade.

Na abordagem psicanalítica, o aprender envolve a relação professor - aluno, pois aprender é aprender com alguém. Freud (*apud* Kupfer) nos aponta que um professor pode ser ouvido quando está revestido de uma importância especial. Graças a esta importância, o mestre passa a ter em mãos um poder de influência sobre o aluno, pois ele agora substitui os pais e herda os sentimentos que a criança dirigia a eles. Percebe-se então que Freud enfatizava as relações afetivas entre professor e aluno.

A Psicanálise nos fala de transferência (atribuir um sentimento especial a alguém que corresponda ao nosso desejo inconsciente), e sabemos que a afetividade entre professor e aluno varia muito na medida em que ambos transferem um para o outro seus desejos, frustrações e expectativas. Segundo Kupfer (1989), um professor psicanaliticamente orientado, saberá trabalhar com os sentimentos de seus alunos. Ela renunciará ao poder, que o seu lugar de professor lhe confere, e permitirá ao aluno “matar o mestre dentro de si para se tornar o mestre de si mesmo”.

A visão psicanalítica é uma visão que valoriza o aluno como ser humano nos seus afetos, capaz e livre de construir seu próprio conhecimento através do seu desejo inconsciente. Professores não ensinam só um conteúdo, mas uma forma de amor a si e ao conhecimento. Toda aprendizagem em que o professor e o aluno se entregam ao prazer de aprender, respaldados pelo afeto, pela liberdade e pelo respeito, torna-se uma lição de

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



amor, um encontro de dois desejos inconscientes. Analisando a teoria freudiana, constata-se que o indivíduo age de acordo com a sua excitação, com a sua energia, com seus instintos.

Ao nascer, o ser humano tem uma estrutura psíquica chamada Id; para agir, o recém-nascido dispõe apenas desta estrutura, que atua como um reservatório de energia instintiva. As ações do bebê quando nasce visam satisfazer as suas necessidades básicas e imediatas. À medida que cresce e se desenvolve, a criança vai, aos poucos, conferindo energia a outros elementos que passam a representar, também, fontes de prazer e vai percebendo que suas necessidades e desejos nem sempre são satisfeitos no momento que deseja, começando então a amadurecer e a lidar com o mundo. Neste processo, ela vai formando outras duas estruturas psicológicas derivadas do Id: o Ego e o Superego.

O Ego é a parte da psique que contém as habilidades, os desejos aprendidos, os medos, a linguagem, o sentido de si próprio e a consciência. O Ego é, assim, o elemento da organização da personalidade, que consiste em os desejos e necessidades que estabelecem um equilíbrio com o mundo exterior. Já o Superego, espécie de censura, de controle sobre o poder dos impulsos numa dada situação, é responsável pelo adiamento do prazer por parte do indivíduo. Constitui as normas internalizadas, regrando alguns comportamentos que o indivíduo não poderá ter mesmo sendo seus desejos.

Freud também enfatizou a qualidade instintiva das ligações afetivas que seriam manifestações do instinto sexual da criança. Por intermédio da sua experiência com o meio em que vive e dependendo de sua maturação orgânica, a criança atravessa vários estágios de desenvolvimento que, para Freud, estariam ligados aos lugares do corpo que servem como fon-



te primária de prazer. “O desenvolvimento da personalidade seguiria um padrão fixo, com estágios determinados, de um lado, pelas mudanças maturacionais no corpo e, de outro, pelo tipo de relacionamento que a criança estabelece com adultos significativos do seu meio, em especial com o pai e a mãe”. (DAVIS E OLIVEIRA, 1994, p.83).

Portanto, merece atenção especial o tratamento e a atenção que a mãe, o pai ou outros adultos fornecem à criança, interagindo com os desejos e as necessidades do momento. Tanto a afetividade como a inteligência são mecanismos de adaptação, que permitem ao indivíduo a construção de noções sobre as situações, os objetos e as pessoas, dando-lhes atributos, qualidades e valores. Isso contribui para a construção de si próprio e para a obtenção de uma visão do mundo.

De acordo com a psicanálise de Klein 1962 (apud Davis e Oliveira), o nível e o tipo de vinculação que a criança estabelece com as pessoas que a cercam vão determinar o nível e o tipo de vinculação estabelecidos com o conhecimento, repercutindo, assim, na sua aprendizagem escolar. Segundo Visca (1987), a falta de vinculação afetiva familiar impede que a criança mobilize certo nível de pulsão para a aprendizagem, faltando-lhe o desejo de penetrar no mundo das ideias, restando-lhe o medo frente a situações de conhecimento, impedindo uma vinculação afetiva com o mesmo. Na compreensão do vínculo, devemos levar em consideração não somente os fatores ambientais, mas também os fatores instintivos e psicológicos do indivíduo.

Considerações finais

Acreditamos que o grande pilar da educação é, sem dúvida, a habilidade emocional. Não é possível desenvolver a ha-

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



bilidade cognitiva e a social sem que a emoção seja trabalhada. Trabalhar emoção requer paciência; trata-se de um processo continuado porque as coisas não mudam de uma hora para outra. É diferente de uma simples memorização, em que o aluno é obrigado a estudar determinado assunto para a prova, decora e o problema está resolvido. A emoção trabalha com a libertação da pessoa, é a busca do foco interior e exterior, de uma relação do ser humano com ele mesmo e com o outro.

No trabalho educativo cotidiano não existe uma aprendizagem meramente cognitiva ou racional, pois os alunos não deixam os aspectos afetivos que compõem sua personalidade do lado de fora da sala de aula, quando estão interagindo com os objetos de conhecimento, ou não deixam “latentes” seus sentimentos, afetos e relações interpessoais enquanto pensam. A família, assim, tem dupla função no seu papel estruturador. Primeiramente, na satisfação de necessidades básicas como alimentação, calor, abrigo e proteção; em segundo lugar, proporcionando-lhe um ambiente no qual possa desenvolver ao máximo suas capacidades físicas, mentais e sociais. Os efeitos dependem do vínculo afetivo que se estabelece entre a mãe, a criança, o pai e a família como primeiro grupo social.

Conclui-se, então que o vínculo afetivo é o ponto central através do qual gira a vida de uma pessoa, não só enquanto criança, mas também durante toda a vida do ser humano. É deste vínculo que é retirado o prazer da vida e toda a sua força e prazer a outras pessoas, auxiliando, assim, os que enfrentam dificuldades nas diversas áreas do conhecimento. O padrão de vínculo desenvolvido no primeiro ano de vida influencia a formação da autoimagem e autoconceito, fazendo das crianças que tiveram uma vinculação segura, indivíduos mais competentes e aceitos socialmente. A situação de aprendizagem deve



envolver uma vinculação afetiva entre o ser que ensina e o ser que aprende, como condição para a quebra dos grilhões que aprisionam a inteligência e bloqueiam a sua real expressão na construção do conhecimento. Parece bastante evidente o papel de relevo do autoconceito e da autoestima na formação e construção da subjetividade – eles se configuram valores importantes para que se possa viver melhor, pessoal ou profissionalmente, respondendo aos desafios e às oportunidades de maneira mais apropriada.

Referências

- BARROS, Célia S. G. **Pontos de Psicologia Geral**. São Paulo: Editora Ática, 1986.
- CHALITA, Gabriel. **Educação – a solução está no afeto**. São Paulo: Editora Gente, 2001.
- DAVIS, Cláudia; OLIVEIRA, Zilma de M. Ramos. **Psicologia na educação**. São Paulo: Cortez, 1994.
- FIALHO, Francisco. **Ciências da Cognição**. Florianópolis: Insular, 2001.
- FREIRE, Paulo. **Educação como prática de liberdade**. São Paulo: Cortez, 1986.
- KLEIN, M. **Algumas conclusões teóricas sobre a vida emocional do bebê**. Rio de Janeiro: Zahar, 1982.
- KUPFER, M. C. **Freud e a Educação: o mestre do impossível**. São Paulo: Scipione, 1989.
- PIAGET. **Seis estudos em psicologia**. Rio de Janeiro: Forense, 1986.
- PICHON-RIVIÈRE, E. **Teoria do vínculo**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



VIOLANT, M. L. **A criança mal-amada.** Petrópolis: Vozes, 1995.

VISCA, J. **Clínica Psicopedagógica** - epistemológica convergente. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.

VYGOTSKY. **Teoria e método em psicologia.** São Paulo: Martins Fontes, 1996.

WALLON, H. **Psicologia e Educação da Infância.** Lisboa: Estampa, 1975.

WEISS, Maria Lucia L. **Psicopedagogia Clínica.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.



INTERVENÇÕES PEDAGÓGICAS A PARTIR DA MATRIZ DE REFERÊNCIA DA PROVA BRASIL

Jaqueline Carvalho Silva

Unesp

Agência financiadora: CAPES

RESUMO

Neste trabalho propomos uma reflexão sobre as possíveis contribuições da Matriz Curricular do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), Prova Brasil, uma vez que obter bons resultados nessas avaliações passou a ser uma meta inerente de todas as redes de ensino. Sendo assim, especificamente no tocante ao ensino de Língua Portuguesa, empreendemos um estudo por meio da observação do trabalho desenvolvido por uma escola pública de Novo Horizonte (uma das melhores redes de ensino do Brasil, segundo o IDEB) que desenvolve uma ação específica com tal matriz a fim de desenvolver o letramento ideológico do educando. Entendemos como letramento ideológico aquele que dá subsídios, através da leitura e escrita, para o cidadão não só viver em sociedade, mas modificá-la de forma a praticar, de fato, a cidadania (MICARELLO & MAGALHÃES, 2014). Nesse contexto pode-se perceber um grande equívoco frente à matriz curricular da Prova Brasil, pois essa passa a ser ensinada de forma sistêmica e tecnicista. Tal equívoco faz com que o letramento dos alunos não seja desenvolvido, letramento esse que se torna inerente em nossa sociedade letrada, e hoje, multiletrada. Para alcançar os objetivos da pesquisa utilizamos a pesquisa qualitativa (estudo de caso), principalmente a análise documental e concluímos que as intervenções da rede refletem nos resultados da Prova Brasil, porém não contribuem de forma exímia com o letramento do aluno. **Palavras-chave:** Prova Brasil. Letramento. Intervenção Pedagógica.

ABSTRACT

In this work we propose a reflection on the possible contributions of the Matrix Curriculum of the Basic Education Evaluation System (Saeb), Brazil Test, since achieving good results in these assessments has become an inherent goal of all education networks. Thus,

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



specifically with regard to Portuguese language teaching, we carried out a study by observing the work developed by a school public in Novo Horizonte (one of the best teaching networks in Brazil, according to the IDEB) that develops a specific action with such in order to develop the ideological literacy of the learner. We understand as ideological literacy the one that gives subsidies, through reading and writing, for the citizen not only for the citizen li e um society, but to modify it in order to practice, in fact, citizenship (MICARELLO & MAGALHÃES, 2014). In this context it is possible to realize a great equivocation front of the curriculum matrix of the Brazil Test, since it is taught systemically and technically. This misconception causes the students' literacy not to be developed, literacy that becomes inherent in our literate society, and today, multileading. In order to achieve the objectives of the research we use qualitative research (case study), mainly documentary analysis and we conclude that the interventions of the network reflect in the results of the Brazil Test, but it does not contribute eximely with the student's literacy.

Key-words: Brazil test. Literacy. Pedagogical Intervention.

Introdução

A prova Brasil faz parte do SAEB (Sistema de Avaliação da Educação Básica) e surgiu para diagnosticar a qualidade de ensino disponibilizada aos alunos. A questão que intriga, primeiramente como professora e, também, como pesquisadora, é o fato de que a escola passou a ensinar aquilo que a Prova Brasil cobra como único conteúdo esquecendo-se de que essa avaliação representa, em sua essência, apenas um recorte do Currículo, que até o presente momento ainda não é único no país.

Diante desse quadro, o problema identificado na experiência de sala de aula como professora e “preparadora” de alunos para obterem bom desempenho na Prova Brasil foi que a aplicação da Matriz Curricular da Prova poderia não estar sendo trabalhada de forma coerente com os objetivos nela ex-



plicitados, bem como no documento norteador vigente, o PCN (Parâmetros Curriculares Nacionais); mais ainda poderia não contribuir para a formação linguística plena do educando, apenas como um treinamento para a referida avaliação. Fato esse que poderia ser justificado pela ausência de estudos que buscassem orientar os professores a uma prática consciente de utilização da Matriz Curricular da referida prova e seus níveis de proficiência, assim justificamos o fato do nosso trabalho ter como público-alvo docentes e gestores.

Tendo em vista tal problemática e baseado nos descritores utilizados para a preparação dos estudantes para a prova, intenciona-se observar como se dá a organização e a construção de uma proposta complementar, com vistas a auxiliar os professores no processo de formação de alunos do Ensino Fundamental (6º a 9º ano) de uma escola pública, de uma cidade do interior paulista, não somente para a realização da Prova Brasil, mas para alcançar um nível de letramento que lhes possibilite plena inserção em práticas de leituras diversas. A proposta deste trabalho, então, justifica-se pela necessidade de conscientizar os estudantes para os processos de leitura, exigidos nas avaliações externas e, em consonância, desenvolver seu nível de letramento, a fim de formá-los leitores atuantes e em condições para transformar seu contexto. Nesse sentido, a criação de uma proposta de trabalho para os professores, possibilitaria o desenvolvimento de um cenário pedagógico que facilitaria a ampliação dos letramentos e dos multiletramentos.

Para que tais atitudes sejam desenvolvidas, acredita-se que seja de suma importância um trabalho exímio da escola com relação à leitura. Sobre essa questão, Irandé Antunes (2009) afirma que a escola ainda vê as habilidades de leitura como algo centrado na decodificação da escrita, sem dirigir

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



tais habilidades para a dimensão da interação verbal. A leitura é assimilada pelo aluno como sendo uma atividade sem interesse, sem função, sem prazer, uma interpretação que se fixa na superficialidade do texto, sem reflexão, talvez por terem se habituado ao trabalho “com o texto como pretexto”.

Repara-se, através da experiência como professora, que as instituições escolares ainda apresentam aos alunos atividades de língua portuguesa que não suscitam a compreensão das múltiplas funções sociais da leitura. Reforçando a importância dessa prática, Cagliari (2007, p. 148) afirma que “É muito mais importante saber ler do que escrever e o melhor que a escola pode oferecer aos alunos deve estar voltado para a leitura, a leitura é uma extensão da escola na vida das pessoas”. Claro que há consciência de que são dois processos diferentes e que exigem esforços diferentes. Os PCN, 2000, ressaltam ainda que:

Diante do exposto, ganha relevância a necessidade de um estudo com vistas a observar, nos resultados obtidos em 2015 por estudantes de uma escola pública de Educação Básica, os níveis de proficiência leitora a partir da utilização dos descritores da prova Brasil que, por sua vez, são baseados na escala de proficiência, proposta pelo INEP. A partir dessa observação, será analisada a escala proposta pelo MEC a fim de ponderar se a “capacitação” dos alunos para a Prova Brasil está de acordo com a Proposta da Matriz e dos PCN para o ensino de língua portuguesa, uma vez que o discurso reinante na unidade escolar pesquisada é este.

Avaliação externa

As avaliações externas, de acordo com a vivência e observação, causam um grande impacto no contexto escolar, principalmente na forma de ensinar. No intuito de conseguir bons



resultados, muitas vezes, ocorrem equívocos pedagógicos por parte da equipe escolar. O trabalho pedagógico passa a ser desenvolvido de acordo com o “conteúdo” que será aferido pela avaliação. No que tange à Prova Brasil que pretende examinar “habilidades” que deveriam ser plenamente desenvolvidas ao longo da escolarização, levando em conta o conteúdo fixado pelos currículos, as ações de preparação para a prova podem ocorrer de forma superficial e reducionista. Dessa maneira, julga-se importante conhecer o percurso que esse tipo de avaliação teve no cenário brasileiro.

Inicia-se a observação das avaliações externas pelo Sistema de Avaliação da Educação Básica, a partir de 1988. Segundo Waiselfisz (1993) as avaliações que ocorriam antes não podem ser denominadas sistemas de avaliação, uma vez que a principal característica de um sistema de avaliação é a regularidade. Para ele, um sistema se apresenta como uma sequência recorrente, ininterrupta e periódica de processos ou atividades de levantamento, tratamento e difusão de resultados que permitem a implantação de políticas públicas (1993, p. 6).

Na década de 80, surgiu a necessidade de aferir a qualidade dos sistemas educacionais. Para tanto, não era suficiente reunir os dados das avaliações internas, próprias de cada escola, uma vez que elas eram muito características de cada professor e até de cada região. Era necessário criar uma avaliação que pudesse comparar as redes e as escolas. Em 1990, foi criado o Sistema de Avaliação da Educação Básica - SAEB, com o intuito de avaliar em larga escala a qualidade da educação brasileira. Todavia, essa avaliação era aplicada por amostragem. De qualquer forma, pode-se afirmar que o Saeb é um marco importante que serviu e serve para subsidiar as decisões do governo no tocante às políticas educacionais.

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



Oliveira afirma que:

O Saeb foi e ainda é uma avaliação em larga escala amostral e transversal. É amostral porque tem como população de referência todos os estudantes da educação básica brasileira, mas apenas um grupo representativo desse universo é avaliado. E como faz um recorte no período da escolaridade que será avaliada, é transversal. (2011, p. 118).

Em 1990, a prova do Saeb avaliou alunos das 1ª, 3ª, 5ª e 7ª séries, do antigo 1º Grau, nas matérias de língua portuguesa, matemática e ciências. Essa prova trazia questionários para gestores e professores e era apresentada com as seguintes finalidades:

Oferecer dados e indicadores que possibilitem maior compreensão dos fatores que influenciam o desempenho dos alunos, nas diversas série e disciplinas;

Proporcionar aos agentes educacionais e à sociedade uma visão clara e concreta dos resultados dos processos de ensino e aprendizagem e das condições em que são desenvolvidos;

Desenvolver competência técnica e científica na área de avaliação educacional, incentivando o intercâmbio entre instituições de ensino e pesquisa e administrações educacionais; e

Consolidar uma cultura de avaliação nas redes e instituições de ensino. (INEP, 2009ª, p. 34).

Pode-se observar que as premissas apontadas como finalidades da avaliação mostram intenções coerentes quanto a melhoria educacional, principalmente no que diz respeito à divulgação dos resultados da avaliação com vistas a reorganização do trabalho pedagógico desenvolvido pela escola. Assim, em 1993, a prova foi aplicada novamente seguindo basicamente os mesmos modelos.



Os resultados dessa avaliação influenciaram, por exemplo, a criação do Plano Decenal de Educação para Todos, do MEC. Tal plano tinha por objetivo atingir a meta traçada na Conferência Mundial de Educação para Todos, de Jomtien¹ no prazo de dez anos (1993 a 2003).

Assim, em 1995 no terceiro ciclo de aplicação, a avaliação sofreu algumas mudanças. Entre elas destacamos a exclusividade da cobrança de língua portuguesa, com foco em leitura; e matemática, com foco na resolução de problemas. Posteriormente, a LDB de 1996 enraizou a ideia de avaliação em larga escala, além de fortalecer o pressuposto de que a avaliação seria uma forma de distribuir corretamente as políticas públicas.

Posteriormente à LDB de 1996, os PCN reforçam esse ideal, pois eles programam uma base comum de conteúdos, que os alunos deveriam dominar ao final da Educação Básica. Esse quadro favorece uma comparação mais eficaz dos resultados.

Esse cenário contribuiu para o surgimento de uma matriz curricular de referência para o exame. Foram reunidos, para isso, profissionais do MEC e das secretarias de educação – estaduais e municipais – além de professores e especialistas das respectivas áreas do conhecimento.

Assim, a matriz foi criada a partir dos PCN, dos currículos e dos livros didáticos trabalhados por todos os estados. A Matriz foi fixada como o conteúdo mínimo que o aluno deve dominar acerca das habilidades de leitura (tema do presente trabalho). Em 1997, 1999, 2001 e 2003 a avaliação continuou sendo aplicada de acordo com a matriz de referência. Porém,

¹ Conferência realizada na cidade de Jomtien, na Tailândia, em 1990, denominada Conferência Mundial sobre Educação para Todos, cujo principal objetivo era estabelecer compromissos mundiais para garantir a todas as pessoas os conhecimentos básicos necessários a uma vida digna, condição insubstituível para o advento de uma sociedade mais humana e mais justa.

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



em 2005, o Saeb foi desdobrado em duas avaliações diferentes, apesar de complementares. A primeira recebeu o nome de Avaliação Nacional da Educação Básica (Aneb) e a outra foi chamada de Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Aresc), essa última ficou conhecida como Prova Brasil, pois passou a avaliar todas as escolas, que se enquadravam em perfil (número mínimo de 20 alunos matriculados por série). Assim, cada unidade poderia ter acesso ao seu resultado para que uma política interna de mudança também pudesse ocorrer.

Metodologia

O objetivo principal deste trabalho é aferir como o nível de proficiência apresentado pelos estudantes de uma escola pública de educação básica, na Prova Brasil, refletem as intervenções pedagógicas desenvolvidas pela equipe da unidade escolar; a partir desse resultado, elaborar uma proposta de intervenção direcionada aos docentes que investem na formação leitora de seus alunos, não somente para a participação em avaliações, mas para a efetiva participação em práticas diversas de letramento.

Assim, entende-se que o presente trabalho possui cunho quanti/qualitativo, pois analisará documentos e levantará números para então propor uma análise subjetiva de uma realidade específica, portanto caracteriza-se, ainda, como um estudo de caso.

Bogdan e Biklen (1994) apontam cinco critérios para a pesquisa de cunho qualitativo: 1) o investigador deve se inserir no ambiente do objeto de pesquisa, desse modo as análises partem do contato com a realidade; 2) a investigação deve ser descritiva, modelo em que as informações coletadas assumem



a forma de palavras e imagens; 3) é preciso compreender o objeto de estudo a partir de um determinado contexto; 4) não existem hipóteses predefinidas, estas devem surgir a partir da coleta e agrupamento dos dados; 5) o pesquisador deve seguir fielmente a percepção dos sujeitos pesquisados quanto aos significados atribuídos ao objeto.

Para definir a técnica que seria utilizada e os métodos de coletas de dados apoiou-se em Ludke e André, 1986, postulando, assim, a pesquisa como um estudo de caso. Para obter os dados da pesquisa utiliza-se, além da experiência enquanto professora da escola pesquisada, a análise documental.

Quando o objeto de pesquisa é delimitado e os objetivos são traçados, o pesquisador busca explicitar todas (ou o máximo possível) as dimensões problemáticas da realidade pesquisada. Tal procedimento torna a análise complexa, pois as ciências humanas apontam a grande dificuldade que há em descrever comportamentos humanos. Nesse ínterim, a pesquisa buscará analisar a realidade através da metodologia utilizada em sala de aula, pelos simulados aplicados semanalmente aos alunos do 9º ano do Ensino Fundamental e checar a coerência dessa proposta com a própria Matriz da Prova Brasil e com os PCNs.

Para realizar as premissas traçadas pelos objetivos será utilizada, também, a análise documental, uma vez que serão observados os simulados que foram aplicados aos alunos do 9º ano da referida escola no ano de 2015.

Segundo Lüdke e André (1986), a análise documental ainda é pouco explorada nas áreas sociais, porém é de suma importância, pois permite complementar e fundamentar melhor a pesquisa qualitativa. Assim, são considerados documentos “quaisquer materiais escritos que possam ser usados

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



como fonte de informação sobre o comportamento humano” (PHILLIPS, 1974, p.187, APUD LÜDKE e ANDRÉ). Ainda segundo as autoras, a análise documental busca informações factuais nos documentos acerca de questões ou hipóteses de interesse do pesquisador. São objetos de análise riquíssimos, pois perduram através do tempo, são objetivos e pontuais.

O aporte teórico para as análises empreendidas e o material de apoio elaborado pauta-se em estudos da linguística do texto (Marcuschi e Koch) sobre a temática dos tipos e gêneros textuais a fim de observar a consonância (ou não) dos materiais propostos pela Rede com os documentos e teorias acerca do trabalho pedagógico com leitura.

A prova brasil de 2015 e seus desencontros

A Rede Municipal de Novo Horizonte – SP segue no topo das melhores escolas públicas do Brasil, segundo o IDEB nos últimos anos². Considera-se que o IDEB possui falhas e seria ingênuo afirmar que as melhores escolas são as que estão no topo do índice. A principal intervenção nas análises, são os simulados semanais que a Rede aplica com a intenção de capacitar os alunos para a Prova Brasil. O que chamou a atenção neste trabalho foi a aparente falta de fundamentação teórica para a construção das provas, que são confeccionadas pelos coordenadores pedagógicos da Rede. Assim, a primeira proposta era a de analisar todos os simulados do ano de 2015 (por se tratar do público alvo da Prova Brasil) que foram aplicadas aos 9º anos de uma determinada escola que faz parte dessa Rede. Todavia, ao iniciar a análise pode-se perceber que os últimos

² Último Ideb 7,0.



simulados contemplavam questões que destoavam da perspectiva interpretativa da Prova Brasil. Assim, a coordenação foi consultada e verificou-se que as questões que compunham as provas do segundo semestre eram voltadas à preparação para os vestibulinhos locais e regionais, portanto utilizavam o banco de questões das provas anteriores para organizar os simulados para os alunos. Dessa maneira, optou-se por analisar somente o primeiro semestre de 2015.

Os Verificas, como são chamados os Simulados, são compostos por 10 questões de múltipla escolha que vão de A a D e, como já citado, são organizados pela coordenação. Na maioria das vezes as questões são elaboradas pelos próprios professores durante as HTPCs utilizando somente os descritores, ou seja, as 21 habilidades da Matriz Curricular da Prova Brasil. Outras vezes as coordenadoras consultam bancos de questões de outros estados, a fim de copiarem as questões e adaptarem aos descritores.

Essa metodologia, ao que parece, é equivocada, pois a Prova Brasil esmiúça os descritores em muitas competências. Por exemplo, um aluno pode dominar a habilidade de reconhecer o sentido de uma pontuação em um determinado gênero textual, porém ele pode não conhecer o sentido da mesma pontuação em um texto poético de sintaxe complexa. Dessa maneira, os professores construíam as questões baseadas na matriz, mas desconheciam os níveis de proficiência que seriam exigidos dos alunos na referida avaliação. Outro possível equívoco diagnosticado foi a falta de diversidade textual das avaliações e a falta de atualidade dos textos (principalmente os não literários que deveriam ser atuais para despertar o interesse do aluno e promover uma aprendizagem significativa). O que leva a supor que a Rede pode estar capacitando os alunos, de certa forma,

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



para a avaliação, porém um pouco distante do ideal em relação à própria prova e, principalmente, aos ideais pedagógicos atuais, voltados para um letramento pleno.

Partindo dessas inquietações, 14 simulados foram analisados e aplicados de março a junho de 2015 (primeiro semestre) totalizando 140 questões. Essa análise se deu em vários aspectos:

- 1º identificar e contabilizar os descritores;
- 2º classificar todas as questões encaixando-as em seus respectivos níveis (de acordo com a matriz de referência);
- 3º identificar os tipos textuais (de acordo com a perspectiva de Marcuschi, 2005) que serviram de texto base para cada questão;
- 4º classificar os gêneros textuais (de acordo com a perspectiva de Marcuschi, 2005) que serviram de texto base para cada questão;
- 5º por fim, buscar diagnosticar, nas fontes, as datas de publicação dos textos.

Nessa primeira análise pode-se perceber que os 21 descritores aparecem bem divididos entre os números de questões. Isso se dá pelo fato dos simulados seguirem um padrão, que a princípio, não é coerente com a reflexão linguística. Os simulados são divididos por blocos da seguinte maneira: D1 ao D5, D6 ao D10, D11 ao D21. Desse modo, cada simulado possui dois descritores iguais, o que parece limitar a capacidade dos textos, pois acredita-se que há textos que merecem ser explorados com mais afinco, pois no Ensino Fundamental é mais produtiva a qualidade da exploração textual que a quantidade.



Além de que os descritores são divididos em: procedimentos de leitura (D1 - D3- D4 -D6 e D14); implicações do suporte, do gênero e/ou do enunciador na compreensão do texto (D5 e D12); relação entre textos (D20 e D21); coerência e coesão no processamento do texto (D2 - D7 - D8 - D9 D10 - D11 - D15); relações entre recursos expressivos e efeitos de sentido (D16 - D17 - D18 - D19) e variação linguística (D13).

Assim, percebe-se que não seguem uma ordem numérica e sim temática, o que reforça a ideia de que a separação por número não é coerente, uma vez que não segue o tema. O primeiro tópico (Procedimentos de leitura) possui como foco as habilidades de localizar informações explícitas em um texto; inferir o sentido de uma palavra ou expressão; inferir uma informação implícita em um texto; identificar o tema de um texto e distinguir um fato da opinião relativa a esse respeito, ou seja, a própria análise das informações textuais sejam elas explícitas ou implícitas. Outro problema encontrado é que o primeiro tópico (Procedimentos de leitura) é o que traz a maioria das questões em um número que se distancia do esperado para os níveis de proficiência, de acordo com a escala para o 9º ano de E.F.

Os níveis de proficiência (2ª análise) seguem 09 divisões que, é sabido que, iniciam-se em 200 e vão até 375 para o 9º ano. Acima do nível 08 não é avaliado pela Prova Brasil, pois são habilidades esperadas para o Ensino Médio. O nível ideal que deve ser alcançado pelos alunos em cada ciclo não é fixado pelo Governo Federal, todavia alguns estudiosos já fizeram divisões como o Portal QEd³ desenvolvido pela Meritt e Funda-

³ Esse portal é uma iniciativa inédita desenvolvida pela Meritt e Fundação Lemann. O objetivo é permitir que a sociedade brasileira saiba e acompanhe como está a qualidade do aprendizado dos alunos nas escolas públicas e cidades brasileiras.

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



ção Lemann. Segundo o Portal, a divisão entre os níveis segue as seguintes escalas numéricas.

Dessa maneira, pode-se observar que as questões dos simulados analisados se encontram na margem entre básico, adequado e avançado, com predomínio das questões no nível adequado. O que parece ser um equívoco é o fato de que menos de 23,4% das questões não se encontram no nível adequado e apenas 9,9% no nível avançado o que explicita o fato de que as questões não atingem as habilidades exigidas pela avaliação, nem tão pouco se mostram efetivas em relação à aprendizagem significativa e desenvolvimento linguístico e literário do educando. Acredita-se que um trabalho que englobe as habilidades que norteiam os níveis, adequado e avançado, seriam essenciais para o processo de ensino-aprendizagem. Da mesma forma, acredita-se na necessidade de desenvolvimento de um trabalho atento com os alunos considerados em defasagem.

O item que assusta é que as “questões que não se encaixam em nenhum nível” possuem o maior número de questões, totalizando 32,8% em relação ao total, podendo supor que, como as questões são retiradas, na sua grande maioria, de bancos de questões antigos e até de outros estados, que na maioria das vezes não seguem somente a Matriz da Prova Brasil, mas também a Matriz do seu estado, como o SARESP (que se utiliza da TRI como a Prova Brasil) no Estado de São Paulo e o SIMAVE no Estado de Minas Gerais, elas não se enquadram na escala de Prova Brasil. As questões são ultrapassadas, em relação à data

Usamos alta tecnologia e conceitos teóricos sólidos para desenvolver o Portal. É um portal aberto e gratuito, onde você irá encontrar informações sobre a qualidade do aprendizado em cada escola, município e estado do Brasil. Queremos que, por meio do QEdu, toda a sociedade brasileira tenha a oportunidade de conhecer melhor a educação no país. Disponível em ><http://academia.qedu.org.br/como-usar/navegar-no-qedu/o-que-e-o-qedu/>. Acesso em: 21.01.2017.



de formulação e à escala atual da Prova Brasil, a qual sofreu alterações nos últimos anos, justificando, assim, o uso indevido de questões antigas.

Outro aspecto que justifica o não enquadramento da maioria das questões é a falta de conhecimento acerca da escala, no que diz respeito aos gêneros. Por exemplo: não há na escala de proficiência a habilidade de “Reconhecer informações explícitas em uma música”, porém essa capacidade mostra-se presente nos simulados analisados. Não acreditamos que essa habilidade não deva ser trabalhada, pois sabemos da importância de se explorar um texto em sua totalidade, porém o que nos chama atenção é a quantidade de questões que não se enquadram na habilidade esperada. Toda a escala de proficiência é norteada pelos conceitos de tipos e gêneros textuais, assim, muitas vezes a equipe escolar acredita estar desenvolvendo um trabalho coerente com a matriz, mas se enganam por falta de estudos sistemáticos em relação aos resultados da Prova Brasil e seus respectivos documentos.

Foi utilizada a perspectiva de Marcuschi (2005) em relação à divisão entre tipos textuais e gêneros textuais para a classificação das questões dos simulados. Pode-se perceber que mais da metade das questões pertencem à tipologia narrativa. Isso pode se dar, entre outros motivos, pelo fato de que é o tipo mais predominante (onde se encontram a maioria dos gêneros) e, também, o mais escolarizado⁴. Dessa maneira, pode-se afirmar que as avaliações que os alunos fazem toda semana não estão contemplando as instruções nem da avaliação, tampouco dos PCN que visam o trabalho de muitos tipos e gêneros textuais. Pode-se observar que apenas 36,3 dos textos diferem

⁴ Entendemos neste contexto por “Tipo de texto escolarizado” aquele que é mais proeminente no ambiente escolar.

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



da tipologia narrativa com o agravante de apenas 5,0% para a descrição e injunção, tipos que estão muito presentes no cotidiano comunicacional.

Em relação aos gêneros, a situação apresentada não difere muito da apresentada anteriormente, pois em relação à infinidade de gêneros que estão à disposição da escola o número que aparece nas avaliações fica aquém do desejável.

Observa-se, mais uma vez, que mais de 60% dos textos não possuem referências temporais à publicação dos textos. Outro número relevante é que dos 34,3% dos textos que possuem data 3,5% pertencem à década de 80; 7,0% à década de 90; de 2000 a 2010 16,8% e na última década (2010 até atualmente) apenas 7% das questões. Esses dados mostram que os textos parecem ser ultrapassados, com foco nos não literários, pois poemas, músicas, contos, crônicas etc. textos de cunho literário são atemporais e, portanto, não fazem parte de nossa crítica em relação às datas dos textos, uma vez que os 7% dos textos concentrados no intervalo entre 2010-2015 apresentam apenas 2% de textos literários.

Os simulados semanais são aplicados para que possam subsidiar o trabalho pedagógico semanal com tais habilidades, porém nota-se que tais iniciativas não estão coerentes com a escala que será aferida pela Prova Brasil. Outra problemática diagnosticada é que os simulados não parecem contribuir com o nível de letramento dos educandos, uma vez que a exploração dos tipos e gêneros textuais é escassa e os textos não literários são desatualizados, dificultando a relação com o contexto social atual. O que nos parece, ainda, é que o “treino” reflete nos resultados apresentados pela escola pesquisada como veremos a seguir.



Análise dos dados

Nessa seção buscou-se contextualizar os dados colhidos nos resultados da Prova Brasil de 2015 de Língua Portuguesa, a fim de identificar coerências ou divergências entre eles. Tal exercício mostra-se necessário para contribuir para a formação dos professores, **público alvo dessa intervenção**. Para tanto, construímos a seguinte tabela:

Tabela 1 – Relação entre os níveis de proficiência dos simulados e os apresentados na Prova Brasil

RELAÇÃO ENTRE OS NÍVEIS DE PROFICIÊNCIA DOS SIMULADOS E OS NÍVEIS APRESENTADOS NA PROVA BRASIL					
PROVA BRASIL			SIMULADOS MUNICIPAIS		
Níveis	Número de alunos	Porcentagem de alunos	Número de questões nos simulados	Porcentagem de questões nos simulados	NÍVEL DO Qedu
Nível 00	02	1,13	00	00	Insuficiente
Nível 01	08	4,54	10	7,1	Insuficiente
Nível 02	09	5,1	06	4,2	Básico
Nível 03	30	17,0	17	12,1	Básico
Nível 04	42	23,42	34	24,2	Adequado
Nível 05	43	24,4	13	9,2	Adequado
Nível 06	32	18,24	12	8,5	Avançado
Nível 07	10	6,18	01	0,7	Avançado
Nível 08	00	00	01	0,7	Avançado

A tabela acima representa a análise mais efusiva da pesquisa, pois além dos dados de inadequação com relação aos tipos e gêneros textuais, aqui, pode-se observar a relação entre os simulados semanais e os resultados da Prova Brasil. **É imprescindível** salientar que apenas 67,2% das questões foram

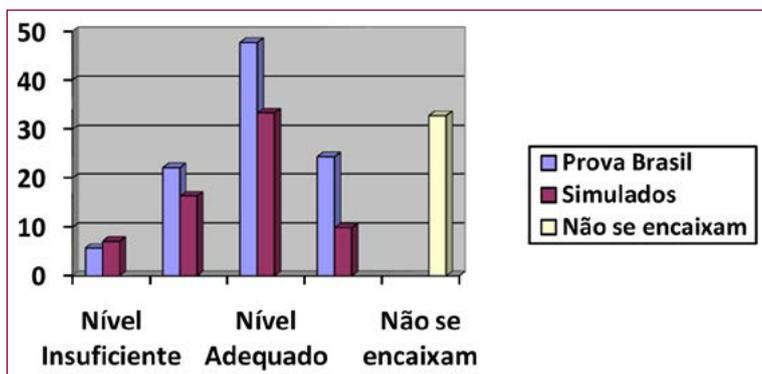
ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



enquadradas num nível. As 32,8% que totalizam um número de 46 questões não se enquadram por diversos fatores que já foram citados que podem ser: incompatibilidade de gêneros, incompatibilidade com relação às matrizes que serviram de base para a formulação das questões e níveis abaixo do esperado para o ensino Fundamental II que não foram analisados neste trabalho (125, 150 e 175).

Gráfico 1 – Equivalências entre o resultado da Prova Brasil e os simulados



O gráfico acima explicita que com exceção do nível Insuficiente, os alunos apresentaram um nível mais elevado na prova do que eles foram treinados. Ou seja, no nível Insuficiente tiveram mais questões que alunos, segundo a avaliação. Nos outros níveis isso se modifica, pois há o inverso: o nível do desempenho dos alunos na prova foi superior aos níveis explícitos nos simulados. Não podemos deixar de citar que 32,8% das questões não se encaixam no gráfico acima, devido a esse fato nossa análise fica comprometida.

Dessa maneira, compreende-se que o trabalho desenvolvido pela Rede se mostra pouco fundamentado teoricamente



e, principalmente, parece pouco comprometido com o desenvolvimento do nível de letramento dos educandos, por não se enquadrarem nem na matriz de referência nem nas instruções dos PCNs.

Considerações finais

Dessa maneira acredita-se que esse trabalho de preparação para a prova seja superficial, tendo em vista que as teorias que fundamentam a avaliação não são de conhecimento da equipe escolar, que acaba fazendo uma interpretação equivocada da matriz de referência e aplicada aos alunos dessa maneira. Ressalta-se que esse foco na avaliação, dentre outras possíveis motivações, dá-se pela importância dos dados provenientes deste exame, principalmente o IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica), que interfere diretamente em benefícios que a escola pode ou não receber de acordo com o desempenho dos estudantes. Para Geraldi, 2005, p.383, treinar para responder eleva os índices, que dão aparente sucesso às inúmeras consultorias prestadas aos diferentes sistemas de ensino que serão subsídios para as avaliações externas.

O trabalho da Rede, portanto, “treina” os alunos e teoricamente o treino surte algum efeito, o que é justificado pelos resultados do Ideb, todavia, acrescenta-se que há um trabalho para discutir competência leitora por parte da coordenação, então, todos os professores possuem um trabalho comprometido para com a leitura.

A escola deve ser uma formadora e não uma treinadora. Assim, o trabalho com a língua não deve ser centrado a uma só Matriz de Avaliação Externa, o caminho, que é sabido por todos, deve seguir na contramão de tudo isso. A avaliação deve

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



avaliar o que a escola ensina o que a partir de agora estará mais definido pela BNCC. Porém, não foi perceptível muita eficiência em uma avaliação que analisará crianças de um país tão extenso como o nosso, através de um mesmo instrumento.

Caso as escolas, todavia, tenham e queiram trabalhar de forma *paralela* com tais matrizes elas precisam antes de tudo conhecê-las verdadeiramente, estudá-las e procurar trabalhar com elas de forma significativa, para não fazer “treino” que ainda não “treinará” de forma correta, como esta pesquisa mostrou. Numa visão mais ambiciosa vemos que a escola pode usar a matriz para nortear o trabalho com a leitura, propondo atividades *extras* que ajudem nesse desenvolvimento.

Referências

ANTUNES, Irandé. **Aula de português:** encontro e interação. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

ANTUNES, Irandé. **Guia de Estudos 3:** Avaliação e Aprendizagem de Língua Portuguesa. Belo Horizonte: Mimeo, 2007.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil:** texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, com as alterações adotadas pelas Emendas Constitucionais n° 1/92 a 3/2006 e pelas Emendas Constitucionais de revisão n° 1 a 6/94. Brasília: Senado Federal, 2007^a.

BRASIL. **Lei N° 149**, de 16 de junho de 2011.

____. **Lei n° 9394, 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: 16.01.2017

____. Ministério da educação. **Desempenho de sua escola:** Prova Brasil. Disponível <<http://sistemasprovabrasil.inep.gov>.



br/provaBrasilResultados/view/boletimDesempenho/boletimDesempenho.seam> Acesso em: 30/04/2016.

____. Ministério da Educação; Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira; Diretoria de Avaliação para Certificação de Competências. **Relatório Pedagógico** - Exame Nacional do Ensino Médio. Brasília: MEC/Inep/daac, 2002.

____. Ministério da Educação; Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais; Diretoria de Avaliação da Educação Básica. **Guia para elaboração de itens de Língua Portuguesa**. Brasília: MEC/Inep/Daeb, 2004.

____. Ministério da Educação; Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa. Brasília: MEC/SEF, 1998.

____. Ministério da Educação. **PDE**: plano de desenvolvimento da educação: prova Brasil: Ensino Fundamental: matrizes de referência, tópicos e descritores. Brasília: MEC, SEB, INEP, 2009.

____. Ministério da Educação. **Prova Brasil**: avaliação do rendimento escolar, Ensino Fundamental, matrizes de referências, tópicos e descritores. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2007. Disponível em: http://provabrasil.ineo.gov.br/index.php?option=com_content&task=view&id=81&Itemid=98. Acesso em: 17.01.2017

____.____. Portaria n° 47, de 03 de maio de 2007. Estabelece as normas para a realização da Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (ANRESC) e Avaliação Nacional da Educação Básica (ANEBC) no ano de 2007. **Diário Oficial da União**, Brasília, Seção 1, p. 11, n. 86, 7 maio. 2007d.

____.____. Portaria n° 69, de 04 de maio de 2005. Institui a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar - ANRESC como um dos processos de avaliação que passam a integrar o Sistema

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



Nacional de Avaliação da Educação Básica – SAEB. **Diário Oficial da União**, Brasília, Seção 1, p. 13, n. 85, 5 maio. 2005c.

_____. Portaria n° 87, de 07 de maio de 2009. Estabelece a sistemática para a realização da Avaliação Nacional do Rendimento Escolar – ANRESC (PROVA BRASIL) e da Avaliação Nacional da Educação Básica – ANEB, no ano de 2009. **Diário Oficial da União**, Brasília, Seção 1, p.48, n.86, 8 maio. 2009b.

_____. Portaria n° 931, de 21 de março de 2005. Instituir o Sistema de Avaliação da Educação Básica – SAEB, que será composto por dois processos de avaliação: a Avaliação Nacional da Educação Básica – ANEB, e a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar – ANRESC. **Diário Oficial da União**, Brasília, Seção 1, p 17, n. 55, 22 mar. 2005e.

_____. Plano Nacional de Educação – PNE/Ministério da Educação. Brasília, DF: INEP, 2001.

BOGDAN, R; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação**. Porto: Porto Editora, 1994.

BORTONI-RICARDO, S. M. **Educação em língua materna** – A sociolinguística na sala de aula. São Paulo: Parábola, 2004.

CAGLIARI, L. C. **Alfabetização e Linguística**. 10^a ed. São Paulo: Scipione, 1997.

GERALDI, J. W. **A produção dos diferentes letramentos**. Bakhtiniana, São Paulo, 9 (2): 25-34, Ago/Dez 2014.

KLEIMAN, A. **Letramento na contemporaneidade**. Bakhtiniana, São Paulo, 9 (2): 72-91, Ago/Dez 2014.

_____. **Os significados do letramento**. Campinas: Mercado de Letras. 1995.

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

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem escolar: sendas percorridas**. 1992. 452f. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-



-Graduação em Filosofia da Educação. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. V. I e II., 1992.

_____. **Avaliação da aprendizagem escolar**. São Paulo: Cortez. 1995.

_____. **Avaliação da aprendizagem escolar**. 13º ed. São Paulo: Cortez, 2002.

_____. **Avaliação da aprendizagem na escola**: reelaborando conceitos e recriando a prática. São Paulo: Malabares 2005.

_____. **Avaliação da aprendizagem escolar**. SP: 18ª Edição. Ed. Cortez, 2006.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Gêneros textuais**: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, Ângela Paiva; MACHADO, Anna R.; BEZERRA, Maria A. Gêneros textuais e ensino. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005. p. 19-36

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

Portal QEDU- Fundação Lemann. Disponível em: < <http://www.qedu.org.br/>>. Acesso em 17.01.2017.

ROJO, R. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola, 2009.

SAUL, A.M. **Avaliação Emancipatória**: desafio à teoria e a prática de avaliação e reformulação de currículo. 8. Ed. São Paulo: Mercado de Letras, 2003.

SOARES, M. **Não existe um currículo no Brasil**. Presença pedagógica, V.18, N.107, p.5-13. Set/Out. 2012.

SOLÉ, I. **Estratégias de leitura**. Porto alegre: Artes médicas, 1998.

_____. Conceções de linguagem e o ensino da Língua Portuguesa. In: BASTOS. Neusa Barbosa. (Org). **Língua Portuguesa e ensino**: História, Perspectivas, Ensino. São Paulo: EDUC, 1998. P. 53-60. (7 páginas).

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



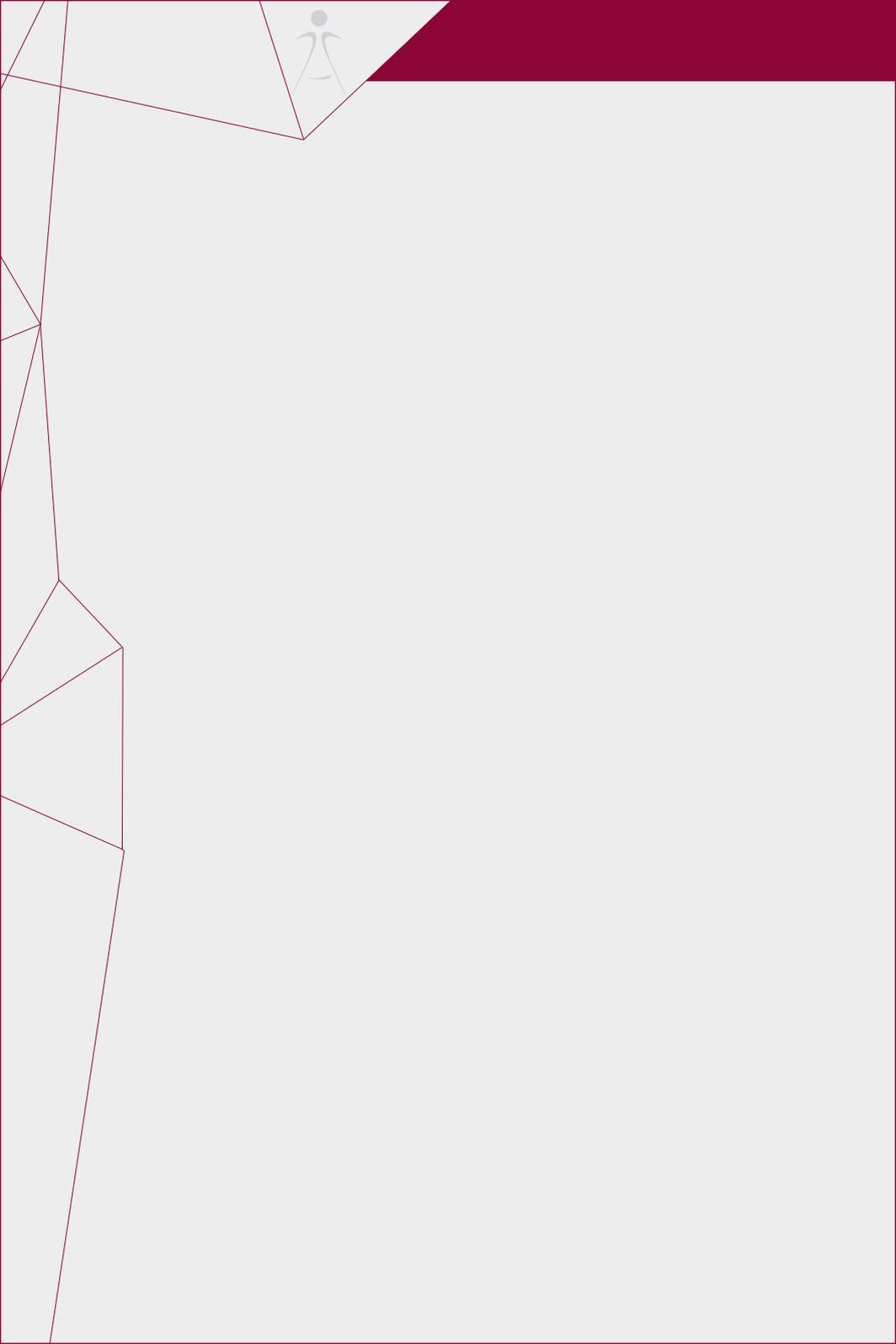
COMUNICAÇÃO ORAL - EIXO 3

*Avaliação de Ensino-Aprendizagem
no Ensino Médio*

VII Congresso Internacional em Avaliação Educacional

Avaliação e seus espaços: desafios e reflexões

ISBN: 978-85-8126-158-4





O EXAME NACIONAL DO ENSINO MÉDIO E OS DESAFIOS PARA O ENSINO DE GEOGRAFIA

Cristiane Maciel de Souza Andrade

Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Geografia na linha de ensino da UFRGS.

Roselane Zordan Costella

Doutora em Geografia pela UFRGS. Professora da Faculdade de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Geografia da UFRGS. Email: ro.paulo@terra.com.br

RESUMO

Este artigo discute a relação estabelecida entre o Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM e o Ensino de Geografia, problematizando seus reflexos no cenário educacional brasileiro. Busca-se compreender as implicações desta avaliação de larga escala da educação básica no Brasil, justificado por sua importância como indutor de uma perspectiva educacional nacional centrada na abordagem por competências. A relevância dessa temática se pauta por constatar que o processo histórico de sua implementação tem provocado discussões e mudanças nos sistemas educacionais, com repercussão em diferentes esferas da sociedade brasileira. Para tanto, coloca-se como proposta desenhar e discutir a interface do ENEM e o ensino de Geografia, evidenciando os desafios relacionados às habilidades e competências da área de Ciências Humanas e suas Tecnologias, tomando como referência suas concepções e discutindo os aspectos metodológicos, com ênfase na contextualização, interdisciplinaridade e na resolução de situações-problema relacionando-as às tendências pedagógicas do ENEM.

Palavras-chave: ENEM. Geografia. Avaliação. Ensino/Aprendizagem.

ABSTRACT

This article discusses the relationship established between the National High School Examination – ENEM and the Geography Teaching problematizing its reflexes in the Brazilian educational scenario. It seeks to understand the implications of this large-scale evaluation of basic education in Brazil, justified by its importance as an inducer of a national educational perspective centered on the approach by competencies and the relevance of this theme when verifying that the historical process of its implementation has provoked discussions



And changes in educational systems, with repercussions in different spheres of Brazilian society. In order to do so, it is proposed to design and discuss the interface of the ENEM and the teaching of Geography, highlighting the challenges related to the skills and competences of the area of Human Sciences and their Technologies, taking with reference their conceptions and discussing the methodological aspects, With emphasis on contextualization, interdisciplinarity and problem-solving related to the pedagogical tendencies of the ENEM.

Keywords: ENEM. Geography. Evaluation. Teaching / Learning.

Introdução

Esta investigação foi fomentada a partir da análise da relevância que o ENEM assume no cenário contemporâneo e o espaço que essa avaliação de larga escala tem conquistado na esfera educacional brasileira e, conseqüentemente, no contexto profissional docente, especialmente no Ensino Médio.

Acredita-se que as discussões desencadeadas pelo ENEM nas escolas surgem como força indutora de mudanças no que se refere ao processo de ensino e de aprendizagem e por conseqüência na forma de avaliar a educação básica no Brasil ao propor uma forma diferenciada de avaliação que preconiza a aquisição de competências e habilidades.

A concepção de aprendizagem proposta a partir das reformas curriculares em andamento, desde a década de 1990, não pressupõe o desprezo do conteúdo das disciplinas, uma vez que essas estruturas da inteligência se formam e se reorganizam na ação consciente sobre o mundo, num processo de ressignificação dos conhecimentos adquiridos como ferramentas em confronto com a realidade. Salienta-se também que a discussão teórica referente à nova concepção de ensino e de aprendizagem preconizada pelo ENEM constitui um ponto de

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



partida para se repensar o ensino básico, na medida em que expressa no que é avaliado aquilo que deveria ser ensinado.

O Exame vem sendo reformulado ao longo dos últimos anos, sofrendo mudanças significativas para a avaliação de desempenho no término da escolaridade básica E, desta forma, entende-se que os resultados do ENEM se apresentam como um importante termômetro da apropriação de novas práticas no cotidiano escolar, pois, se este direciona a política pública pode, portanto, redirecionar as práticas pedagógicas.

Portanto, efetivou-se uma análise das interfaces do ENEM X Ensino de Geografia, pois esta avaliação tem como pressuposto que os conteúdos aprendidos devem estar a serviço da criticidade e do resgate dos sentidos e significados humanos presentes nos conteúdos escolares, numa perspectiva de uma educação que prepara o indivíduo e a sociedade para os desafios futuros em um mundo em constante e acelerada transformação. Nessa perspectiva, foi implementada a pesquisa, verificando em que medida essas alterações tem se concretizado no cotidiano escolar e, em especial, no componente curricular de Geografia.

O Enem no contexto educacional brasileiro

O Exame Nacional do Ensino Médio, criado em 1998, emerge no âmbito das reformas curriculares para o Ensino Médio como uma proposta de processo avaliativo da educação básica. Esse Exame, de caráter voluntário, oferecido anualmente aos alunos concluintes e egressos do Ensino Médio, constitui-se em uma política pública de avaliação e sua implementação faz parte de um conjunto de medidas propostas para promover a melhoria da qualidade do sistema educacional brasileiro.



Conforme Akkari,

Política educacional é um conjunto de decisões tomadas antecipadamente, para indicar as expectativas e orientações da sociedade em relação à escola. Uma política educacional visa assegurar a adequação entre as necessidades sociais de Educação e os serviços prestados pelos sistemas educacionais por meio de três eixos principais: 1) estabelecimento de regras e mecanismos de controle aos quais o sistema educacional deve se submeter; 2) incentivo de inovações educacionais pertinentes; 3) garantia da gestão administrativa e financeira do sistema. (AKKARI, 2011, p. 12).

O objetivo fundamental do Exame Nacional do Ensino Médio reside em “avaliar o desempenho do aluno ao final da escolaridade básica, para aferir o desenvolvimento de competências fundamentais ao exercício pleno da cidadania” (BRASIL, 2000, p.1), definindo como prioridade a capacidade de leitura, de interpretação de texto e a aplicação de conceitos abordados de maneira interdisciplinar. Nessa perspectiva, uma avaliação em larga escala na etapa final da educação básica configurar-se-ia como um instrumento de análise da qualidade dos serviços prestados na educação, apontando os ajustes necessários para o cumprimento dos objetivos propostos para o Ensino Médio.

Nesse sentido, Vianna (2005, p. 17) afirma, quanto à avaliação externa, que

[...] 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 um impacto, ou seja, mudanças no pensar e no agir dos integrantes do sistema.

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



Os objetivos do ENEM foram definidos a partir de parâmetros internacionais de avaliação da educação básica. Contemporaneamente, processos educacionais não podem mais ser concebidos e implementados sem considerar a dinâmica de uma sociedade que exige sujeitos atuantes e autônomos para inserção em um mercado de trabalho cada vez mais competitivo e incerto. Assim, essa avaliação em larga escala objetiva traçar o perfil do concluinte da escolaridade básica, servindo como referência para análise do grau de apropriação das diferentes competências construídas ao longo desse nível de escolarização.

O ENEM foi estruturado a partir de uma Matriz de Referência (MR) que define seus pressupostos e delinea suas características operacionais, para verificar junto aos estudantes concluintes da Educação Básica o domínio de competências e habilidades, associadas aos conteúdos do Ensino Fundamental e Médio. É, portanto, o instrumento que orienta a formulação e construção dos itens que compõem as provas das diferentes áreas do conhecimento do ENEM. Vale ressaltar que as discussões sobre o ensino por competências se tornaram mais evidentes no sistema educacional brasileiro a partir da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e dos Parâmetros Curriculares que propõem um ensino orientado pela formação de competências em substituição ao ensino norteado unicamente por objetivos a serem atingidos.

Segundo o documento básico do ENEM,

Competências são as modalidades estruturais da inteligência, ou ações e operações que utilizamos para estabelecer relações com e entre objetos, situações, fenômenos e pessoas que desejamos conhecer. As habilidades decorrem das competências adquiridas e referem-se ao plano imediato do 'saber fazer'. Por meio das ações e



operações, as habilidades aperfeiçoam-se e articulam-se, possibilitando nova reorganização das competências. (BRASIL, 2002, p.11).

Ao estabelecer como força motriz a MR, o Exame visa romper com o isolamento das disciplinas do Ensino Médio, organizando um instrumento avaliativo alicerçado no conceito da interdisciplinaridade por meio da “colaboração, complementaridade e integração entre os conteúdos das diversas áreas do conhecimento presentes nas propostas curriculares escolares brasileiras de ensino fundamental e médio”. (BRASIL, 2002, p. 13).

O ENEM estrutura-se em cinco eixos cognitivos comuns a todas as áreas do conhecimento - I. Dominar linguagens; II. Compreender fenômenos; III Enfrentar situações-problema; IV. Construir argumentação; V. Elaborar propostas -, alicerçado sob três pilares teóricos comuns aos documentos oficiais da reforma educacional: a interdisciplinaridade, a contextualização e a resolução de situação-problema, suscitando os conhecimentos e saberes construídos ao longo do processo de aprendizagem. O Exame organiza-se em quatro áreas do conhecimento: Prova I. Ciências Humanas e suas tecnologias; Prova II. Ciências da Natureza e suas tecnologias; Prova III. Linguagens, códigos e suas tecnologias e redação; Prova IV. Matemática e suas tecnologias. Essas provas são aplicadas em dois dias, sendo 90 questões para serem desenvolvidas no primeiro dia com quatro horas e trinta minutos de duração, e 90 questões e uma redação no segundo, com 5 horas e trinta minutos de duração. As competências foram desdobradas em 120 habilidades, sendo 30 habilidades para cada uma das quatro áreas do conhecimento.

Em 2009, o ENEM passou por reformulações, objetivando democratizar as oportunidades de concorrência às vagas

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



federais de ensino superior, possibilitar a mobilidade acadêmica e induzir a reestruturação dos currículos do Ensino Médio. Dessa forma, o Exame passou a ser utilizado nos processos seletivos das universidades públicas federais, diversificando as oportunidades de acesso às instituições de ensino superior nas diferentes regiões do país. A finalidade de maior destaque do ENEM, atualmente, é a de servir como oportunidade de acesso às vagas no Ensino Superior, por meio do Sistema de Seleção Unificada (SISU). O SISU foi desenvolvido pelo Ministério da Educação, em 2011, para organizar e possibilitar que o maior número possível de alunos utilize as notas do ENEM para entrar nas universidades públicas.

A possibilidade de acesso às instituições de ensino superior pelo ENEM induziu a reestruturação dos currículos do Ensino Médio, sugerindo, assim, uma mudança de paradigma na educação brasileira. O desejo de uma maior pontuação nessa avaliação em larga escala impulsionou as instituições de Ensino Médio a discutir e forjar uma formação discente mais voltada para a solução de situações-problemas a partir da mobilização dos conhecimentos construídos na educação básica, pois, na sociedade contemporânea, é cada vez mais relevante articular os conteúdos curriculares da escola com o mundo, de maneira tal que permita aos sujeitos educandos apreender as relações existentes nos diversos e complexos contextos em que se encontram inseridos. Desta forma, entende-se que os resultados do ENEM se apresentam como um importante termômetro da apropriação de novas práticas no cotidiano escolar, pois ao direcionar a política pública, também conduz a um redirecionamento das práticas pedagógicas.

Muitas discussões têm sido desencadeadas nessa perspectiva, desta forma, foi proposto um recorte no ensino de



Geografia por acreditar que cada ciência tem seus conceitos próprios, que lhe dão identidade. Assim, a Geografia escolar, enquanto componente da área de Ciências Humanas, estabelece diversas possibilidades no sentido de repensar o dia a dia da sala de aula para dar conta de uma nova realidade que permeia a sociedade do século XXI. Essas são reflexões voltadas a dar um novo sentido para a Geografia e pensar num ensino que permita o desenvolvimento da capacidade de raciocínio, análise e compreensão do espaço em que vive.

As Ciências Humanas e o Enem

As Ciências Humanas têm importante contribuição na reflexão do processo de ensino e de aprendizagem na educação básica, visto que essa área do conhecimento auxilia a propiciar elementos para compreensão das diferentes realidades a partir de uma leitura de mundo em diferentes escalas. Tem sido um esforço relevante desta área do conhecimento assegurar o desenvolvimento do pensamento crítico do sujeito-educando, reconhecendo-se como sujeito integrante e ativo no processo de aprendizagem.

As Ciências Humanas pautam-se na análise e reflexão das complexas realidades que constituem o ser humano e as relações sociais sob diferentes perspectivas. Sendo assim, é a partir da análise da ação humana e suas relações com os saberes científicos que são criadas as possibilidades de desenvolvimento e aprimoramento de competências críticas e argumentativas. Por conseguinte, isso é o que torna a área de Ciências Humanas um campo privilegiado para essas discussões.

Desta maneira, acredita-se que o ensino de Geografia, enquanto componente da área de Ciências Humanas, estabelece

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



diversas possibilidades no sentido de repensar o dia a dia da sala de aula para dar conta de uma nova realidade que permeia a sociedade do século XXI. Essa premissa assegura um novo sentido para a Geografia, promovendo um processo de ensino e de aprendizagem que permita o desenvolvimento da capacidade de raciocínio, análise e compreensão do espaço em que vive.

O ensino de Geografia vem experimentando transformações significativas nas últimas décadas, como resultado de um processo de renovação impulsionado por um conjunto de críticas ao ensino tradicional. Por centrar-se na memorização de fatos e de conceitos em uma perspectiva meramente descritiva, com informações compartmentadas, o ensino tradicional não respondia às exigências que se apresentam na sociedade contemporânea. Essas constatações vêm suscitando intensos debates no campo do conhecimento da Geografia, frente ao movimento de renovação que busca suplantar o tradicional. Concebendo, portanto, um novo modelo de ensino que afirma a Geografia, como Ciência Humana, projetando-a como um instrumento mediador para construção de um posicionamento crítico do sujeito, possibilitando a apropriação de dispositivos intelectuais de atuação no mundo a partir do seu lugar de vivência. Diante dessas perspectivas pedagógicas, é fundamental ter clareza do papel da Geografia no Ensino Médio, promovendo as devidas articulações com o projeto político-pedagógico da escola e criando condições para que o aluno analise criticamente a produção e a organização do espaço.

Neste sentido, as políticas públicas educacionais do Brasil expressam em seus documentos que o ensino de Geografia é um instrumento valioso para subsidiar a compreensão do espaço de vivência da humanidade e no processo de construção da cidadania.



O ensino de Geografia e o Enem

A Geografia no ENEM tem uma abordagem que explora os múltiplos aspectos desta Ciência, em uma visão inter-relacional e abrangente, buscando relacionar os conteúdos da Geografia com a realidade dos estudantes, objetivando a compreensão dos problemas do mundo atual, por meio de diferentes olhares que buscam desenvolver um sentido de educar abrangente, que não somente valoriza a informação, mas ensina a selecioná-la e a transformá-la em conhecimento. Neste sentido, Vesentini (2009) reafirma que as provas do ENEM têm a pretensão de valorizar o saber geográfico, visto que a maioria das questões exige dos estudantes a compreensão crítica do mundo em diferentes perspectivas, o que contribui significativamente para que os temas geográficos sejam valorizados e especialmente integrados aos demais conteúdos.

Nessa lógica, na prova do ENEM, ao invés de uma lista de disciplinas e de conteúdos obrigatórios, cada área é composta por um conjunto de competências e habilidades a serem construídas pelos educandos ao longo da escolaridade básica, pressupondo a consolidação no Ensino Médio. Portanto, a competência não é em si um conhecimento, mas a gestão, e a mobilização de vários recursos cognitivos, para confrontar com um problema real, com suficiente discernimento para que as escolhas feitas e as decisões tomadas sejam as mais adequadas possíveis para a situação em questão.

Até recentemente, a grande questão escolar era a aprendizagem – exclusiva ou preferencial – de conceitos. Estávamos dominados pela visão de que conhecer é acumular conceitos; ser inteligente implicava articular logicamente ideias, estar informado sobre grandes conhecimentos, enfim, adquirir como discurso

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



questões presentes principalmente em textos eruditos e importantes. Nesses termos, dar aula podia ser para muitos professores um exercício intelectual muito interessante. O problema é que muitos alunos não conseguem aprender nesse contexto, nem se sentem estimulados a pensar, porque sua participação nesse tipo de aula não é tão ativa quanto poderia ser. Conforme referenciado nos estudos de Nóvoa (2015), deve-se ensinar a pensar e a estudar. Mas isso não se faz no vazio. É preciso adquirir bases e fundamentos que nos permitam pensar e criar. Sabemos que o estímulo e a exigência desde a mais tenra idade criam bases e rotinas (de leitura, de cálculo, de pensamento) que nos libertam para outras aprendizagens. Dito de outro modo: quando as rotinas básicas são feitas ‘automaticamente’. (NÓVOA, 2015).

Nessa perspectiva, podemos inferir que tudo começa com conhecimento e esse, para ser útil precisa ser aplicado, transformado em ação. Somente quando decorre essa apropriação e transposição de conhecimentos para novas situações é que se pode dizer que houve aprendizado. Do contrário, o que ocorre é um simplório mecanismo de memorização, por meio do qual os fatos, mas não as ideias, circulam de uma folha de papel a outra, do livro didático para o caderno e do caderno para a prova, caindo em esquecimento no dia seguinte, por não encontrarem ressonância nem fazerem sentido para quem lê, fala, ouve ou escreve.

Sendo assim, a questão do ENEM requer que o estudante tenha desenvolvido ao longo da escolaridade básica um saber contextualizado, permeado por análises críticas e a solução de problemas em que a aplicação do conteúdo escolar e interdisciplinar se torne constante. No caso do ENEM, a situação-problema é um desafio apresentado na questão da prova que remete o estudante a um contexto reflexivo e o instiga a tomar



decisões, o que requer a capacidade de mobilizar seus recursos cognitivos e operações mentais para solucioná-lo.

Para compreender e exemplificar em que medida as questões do ENEM buscam avaliar a construção do conhecimento pautado em um paradigma de aprendizagem que pressupõe desenvolvimento de habilidades e competências ao longo da escolaridade básica e, em especial no Ensino Médio, apresenta-se a seguir uma questão da prova de Ciências Humanas e suas Tecnologias, de 2016, em que a resolução exige como pressuposto que o estudante no Ensino Médio tenha desenvolvido a capacidade de fazer as relações necessárias para compreender as demandas crescentes de uma sociedade em tempos de mudança.

A mundialização introduz o aumento da produtividade do trabalho sem acumulação de capital, justamente pelo caráter divisível da forma técnica molecular digital do que resulta a permanência da má distribuição da renda: exemplificando, mais uma vez, os vendedores de refrigerantes às portas dos estádios viram sua produtividade aumentada graças ao *just in time* dos fabricantes e distribuidores de bebidas, mas para realizar o valor de tais mercadorias, a forma do trabalho dos vendedores é a mais primitiva. Combinam-se, pois, acumulação molecular-digital com o puro uso da força de trabalho.

OLIVEIRA, F. **Crítica à razão dualista e o ornitorrinco**. Campinas Boitempo, 2003.

Os aspectos destacados no texto afetam diretamente questões como emprego e renda, sendo possível explicar essas transformações pelo(a)

- a. crise bancária e o fortalecimento do capital industrial.
- b. inovação toyotista e a regularização do trabalho formal.
- c. impacto da tecnologia e as modificações na estrutura produtiva.
- d. emergência da globalização e a expansão do setor secundário.
- e. diminuição do tempo de trabalho e a necessidade do diploma superior. Fonte: INEP. 2016

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



Nesta perspectiva, as questões do ENEM exigem a articulação de aspectos da vida local com os processos sociais mais amplos por meio da busca de relações entre conteúdos que se encontram na interface entre diversas disciplinas. É o encontro das competências desenvolvidas pelos estudantes com a construção de sua autonomia intelectual e de uma consciência crítica, fazendo uso de conteúdos aprendidos em diversas disciplinas escolares e em diversas situações vividas na sua história pessoal.

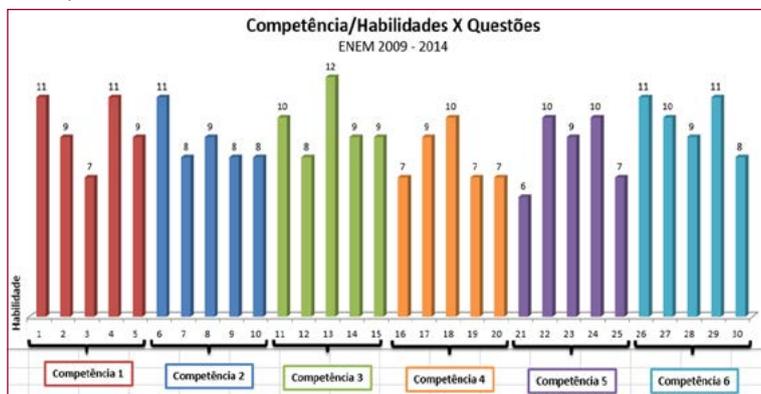
Esta proposta de aprendizagem está preconizada na MR que se encontra organizada em uma série de competências e habilidades, cada uma delas buscando atender às especificidades das quatro áreas de conhecimento avaliadas no ENEM. No caso da MR de Ciências Humanas, organiza-se em seis competências: **Competência 1** – compreender os elementos culturais que constituem as identidades; **Competência 2** – compreender as transformações dos espaços geográficos como produto das relações socioeconômicas e culturais de poder; **Competência 3** – compreender a produção e o papel histórico das instituições sociais, políticas e econômicas, associando-as aos diferentes grupos, conflitos e movimentos sociais; **Competência 4** – entender as transformações técnicas e tecnológicas e seu impacto nos processos de produção, no desenvolvimento do conhecimento e na vida social; **Competência 5** – utilizar os conhecimentos históricos para compreender e valorizar os fundamentos da cidadania e da democracia, favorecendo uma atuação consciente do indivíduo na sociedade; **Competência 6** – compreender a sociedade e a natureza, reconhecendo suas interações no espaço em diferentes contextos históricos e geográficos. Cada uma das seis competências se desdobra em cinco habilidades, totalizando 30 habilidades que



se espera que os estudantes tenham desenvolvido ao longo do ensino fundamental e médio, servindo de base para análise dos resultados apresentados.

Para compreender como essas competências e habilidades vêm sendo contempladas nas últimas edições do ENEM, apresenta-se, na sequência, um gráfico organizado por número de questões das edições de 2009 a 2014 referentes às competências e habilidades da Matriz de Ciências Humanas, apresentando o número de vezes que cada competência e habilidade foi contemplada nos itens durante o período em questão. Este agrupamento foi organizado para dar maior visibilidade à composição dessa prova de CH.

Gráfico 1 – Competência/Habilidades X Questões ENEM – 2009/2014



Fonte: Dados de pesquisa. Elaborado pela autora.

A partir da análise do gráfico é possível constatar que apesar de uma competência ter sido mais contemplada, ou uma habilidade ter sido mais cobrada ao longo das edições analisadas, não significa que há uma determinação estabeleci-

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
 NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
 RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



da quanto à distribuição das competências e habilidades em relação à quantidade de itens. Esses variaram muito ao longo das últimas edições, caracterizando-se uma descentralização nesse sentido, ou seja, não há indícios sobre qual será a competência mais contemplada na edição seguinte da prova de Ciências Humanas, demonstrando uma uniformidade quanto à cobrança das habilidades. Portanto, pode-se inferir que para que o estudante possa realmente estar preparado para a prova do ENEM é necessário que todas as competências tenham sido construídas ao longo da escolaridade básica.

Vesentini (2009) associa a valorização do saber geográfico nas provas do ENEM à importância e à necessidade de compreender o mundo, principalmente na contemporaneidade, tendo em vista que os temas mais discutidos pela sociedade estão relacionados aos assuntos normalmente identificados com a Geografia [...].

Segundo Costella, “Para ensinar Geografia não basta conhecer a estrutura teórica da ciência [...]. Para realmente ensinar, é necessário compreender como o aluno é capaz de articular seu pensamento para aprender, é necessário ter a preocupação constante em aproximar a Geografia do ato de aprender” (COSTELLA, 2013, p. 68), portanto, nas provas do ENEM, na grande maioria das questões a Geografia é tratada de forma interdisciplinar e contextualizada, caminhando, portanto, na perspectiva dos pilares que sustentam esta avaliação em larga escala.

Considerações finais

O Exame Nacional do Ensino Médio apresenta-se como um instrumento indutor de mudanças, operando como um im-



portante termômetro da apropriação de novas práticas no cotidiano escolar, contribuindo para o desenvolvimento de ações que visem à melhoria da educação. Ao conceber a aprendizagem como um processo que preconiza a aquisição de competências e habilidades, projeta a ressignificação dos conhecimentos adquiridos como ferramentas de compreensão da realidade.

O ensino de Geografia ao se afirmar como propositor de um ensino voltado à construção de uma autonomia de interpretação do mundo, também aponta para a urgência de repensar as práticas pedagógicas, reguladas em estratégias que incentivem a participação ativa dos estudantes no desenvolvimento de suas competências, devendo, para isso, inovar a prática e o planejamento alicerçado em situações-problema, na contextualização e na integração do sujeito com o objeto de estudo. A proposta do ENEM ao não ser reduzida a uma mera aplicação de instrumento de avaliação, projeta-se como um dispositivo para provocar reflexões sobre os processos de ensino e de aprendizagem.

A proposta do ENEM, no entanto, só contribuirá para a formação dos nossos estudantes se as alterações não se limitarem simplesmente à aplicação desse instrumento de avaliação desvinculado da realidade escolar, mas sim quando induzir de maneira significativa reflexões sobre os processos de ensino e de aprendizagem.

Há uma clara percepção que o ensino fragmentado, pautado na memorização, não dá conta de atender às novas propostas de aprendizagem apoiadas na construção de competências. Contudo, urge a necessidade de que sejam postas em prática, no fazer docente, ações que proporcionem condições de repensar a organização curricular delineada por novos paradigmas de aprendizagem. Desta maneira, compreende-se

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



que o ENEM, enquanto política educacional, tem um potencial significativo de induzir tais mudanças, desde que todos os sujeitos da educação estejam imbuídos no processo de discussão e implementação das mudanças propostas, buscando o entendimento e a adequação às novas orientações pedagógicas, para que, a partir dos resultados apresentados, possibilite-se repensar os processos educacionais e gerar transformações.

Dessa forma, urge a necessidade de repensar a prática docente, em que os conteúdos necessitam ter caráter interdisciplinar e contextualizado. Construir um currículo focado em competências não induz nem propõe abandonar o conteúdo em seu potencial de transmissão dos conhecimentos, nem a construção de novos saberes; ao contrário, esses processos são indissociáveis na construção das competências. A diferença que se estabelece nessa proposta curricular é que o centro do currículo e, portanto, da prática pedagógica, não será a transmissão dos saberes, mas o processo de construção, apropriação e mobilização desses saberes, já que a construção de competências depende de conhecimentos em situação, depende de significados.

Referências

AKKARI, Abdeljalil. **Internacionalização das políticas educacionais**: transformações e desafios. Petrópolis: Vozes, 2011. 143p.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: ensino médio. Brasília: MEC, 2000.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Portaria MEC n. 438, 28 de maio 1998. **Institui o exame nacional do ensino médio**: ENEM. Brasília, 1998.



BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. **Exame Nacional do Ensino Médio**: documento básico. Brasília: MEC/INEP, 2002.

BRASIL. Ministério da Educação e Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Matriz de Referência para o ENEM 2009**. Brasília, 2009.

COSTELLA, Roselane Zordan. **Movimentos para (não) dar aulas de geografia e sim capacitar o aluno para diferentes leituras**. In: CASTROGIOVANNI, Antônio Carlos; TONINI, Ivaine Maria; KAERCHER, Nestor André (Orgs.). Movimentos no ensinar geografia. Porto Alegre: Imprensa Livre: Compasso Lugar-Cultura, 2013.

NOVOA, Antônio. **Aprendizagem não é saber muito**. Disponível em: <http://www.cartaeducacao.com.br/entrevistas/antonio-novoa-aprendizagem-nao-e-saber-muito/>. Acesso em 5 maio 2016.

VESENTINI, José William. **Repensando a geografia escolar para o século XXI**. São Paulo: Plêiade, 2009.

VIANNA, Heraldo Marelím. **Fundamentos de um programa de Avaliação Educacional**. São Paulo: Líber Livros, 2005.

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



AVALIAR PARA EVOLUIR: A VOZ DOS ESTUDANTES DO ENSINO MÉDIO SOBRE A AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NA ÁREA DE BIOLOGIA

Rebeca Vitória Guimarães Benvindo

Graduada em Licenciatura em Ciências Biológicas. Graduanda em Licenciatura em Letras Inglêss. Professora da Escola Municipal Ministro Hugo Napoleão em Landri Sales-PI.

Débora Lucia Lima Leite Mendes

Doutora em Educação. Professora da Universidade Federal do Ceará. Departamento de Fundamentos da Educação.

Agência Financiadora: não contou com financiamento

RESUMO

Este artigo originou-se de um Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), submetido à Universidade Federal do Piauí (UFPI) – Campus Amílcar Ferreira Sobral, como requisito obrigatório para graduação no curso de Licenciatura em Ciências Biológicas. Apresenta as concepções de alunos matriculados no Ensino Médio de uma escola pública estadual do município de Floriano – Piauí – Brasil, no que se refere à avaliação da aprendizagem no ensino de Biologia. Especificamente, objetivou: a) analisar as concepções dos estudantes sobre avaliação da aprendizagem; b) compreender a importância da avaliação conforme a literatura c) perceber como são realizados os processos avaliativos no Ensino Médio para o ensino de Biologia d) verificar a(s) forma(s) de avaliação de maior preferência entre os estudantes. Para a elaboração desta pesquisa, foi realizada uma pesquisa de campo, cujos dados foram coletados em uma escola pública de Educação Básica do município de Floriano – Piauí. O instrumento utilizado para coleta de dados foi o questionário semiaberto. A abordagem desta pesquisa é de natureza quali-quantitativa, constituindo-se como uma pesquisa descritiva. Esse estudo nos permitiu refletir sobre os processos avaliativos no ensino de Biologia e perceber que, se realizados de forma errônea, o aluno poderá ser o maior prejudicado, visto que não alcançará o aprendizado necessário para a conclusão desse tão importante nível de ensino. Por fim, concluiu-se que a avaliação deve ser vista tanto como um instrumento que aponta os problemas de aprendizagem enfrentados pelos alunos, como também deve



servir como ferramenta de suporte pedagógico para a possibilidade de novas formas de ensinar e aprender.

Palavras-chave: Avaliação da Aprendizagem. Ensino de Biologia. Ensino Médio.

ABSTRACT

This paper was originated from a monography made for *Universidade Federal do Piauí (UFPI) - Campus Amílcar Ferreira Sobral*, as an obligatory requirement for graduation in Biological Sciences. It presents the conceptions of High School students of a public school in Floriano-Piauí-Brasil about Biology's assessment of learning. Specifically, it aimed: a) analyzing the students' conceptions about assessment of learning; b) understanding the importance of assessment according to literature; c) noticing how the Biology's assessment procedures are accomplished in High School; d) verifying the students' favorite kinds of assessments. Therefore, a camp research was accomplished and data were collected in a public school of Basic Education in Floriano-Piauí. The instrument used for data collection was a semi structured questionnaire. This research presents a quali-quantitative nature as a descriptive research. That study allowed us to think about Biology's assessment processes and to see that, if they are not done properly, the students will be severely affected, because they won't reach the necessary amount of learning required for concluding a such important educational level. In conclusion, assessment can be seen as an instrument that indicates the difficulties of learning of the students, as well as a pedagogical tool for new possibilities of teaching and learning.

Key-words: Assessment of learning. Teaching of Biology. High School.

Introdução

Notadamente, a avaliação do desempenho escolar funciona como uma espécie de 'mola propulsora' tanto do ensino quanto da aprendizagem. Por isso, faz-se necessário compreendê-la de maneira mais aprofundada, tendo em vista que avaliar

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



é um grande desafio que se impõe aos docentes de todos os níveis de ensino, sobretudo aos professores e professoras que atuam no Ensino Médio, tendo em vista que, em muitos cursos de licenciatura existentes no Brasil, não são ofertadas, como componente curricular obrigatório, disciplinas específicas sobre Avaliação da Aprendizagem.

Assim, por entender que a avaliação da aprendizagem é peça fundamental para uma educação de qualidade e que, de modo geral, no que se refere à compreensão de sua relevante importância, há defasagem tanto por parte da ampla sociedade como também por considerável número dos educadores, que nem sempre possuem em sua formação inicial, uma atenção diligente para o ato de avaliar. Em virtude disso, findam por reproduzir práticas avaliativas que marcaram positiva ou negativamente suas trajetórias acadêmicas.

Nessa perspectiva, despertou-nos o interesse por buscar, dentre os alunos de Ensino Médio de uma escola pública estadual do município de Floriano – Piauí – Brasil, as suas concepções, para posteriormente, analisarmos à luz do que defende o arcabouço teórico o que nos diz a literatura em contraponto às diferentes opiniões dos discentes e, assim, poder corroborar para complemento de nossa formação docente inicial.

Infelizmente, durante muito tempo e até mesmo nos dias atuais, a avaliação do desempenho/aprendizagem tem sido encarada como um “bicho papão” por grande parte dos estudantes, dos diferentes níveis de ensino. Este fato ocorre porque a maioria dos alunos prioriza somente o resultado expresso pela nota obtida e, inúmeras vezes, não se preocupam com o que realmente importa: a aprendizagem. Nesse sentido, vale mencionar que nem sempre um aluno que tira “boas notas” aprendeu todo o conteúdo e vice-versa.



A pesquisa que originou o presente estudo considerou ser muito relevante ouvir o que os estudantes tinham a dizer a respeito da avaliação e considerar como as suas experiências poderiam contribuir para o aprimoramento do ensino e consequentemente favorecer a melhor aprendizagem dos estudantes, sobretudo na última etapa da Educação Básica. Diante disso, inquietou-nos a questão da avaliação voltada para a área do ensino de Biologia no Ensino Médio. Nessa perspectiva, buscou-se resposta para os seguintes questionamentos: qual a importância da avaliação? E a nota, que importância ela tem para a aprendizagem? De que forma preferem ser avaliados? Qual a opinião quanto aos métodos avaliativos de seus professores?

Assim, a pesquisa em evidência objetivou realizar um levantamento das concepções dos alunos frente à temática em evidência, buscando, especificamente: a) analisar as concepções dos estudantes sobre avaliação da aprendizagem; b) compreender a importância da avaliação à luz da literatura c) perceber como são realizados os processos avaliativos no Ensino Médio para o ensino de Biologia d) verificar a(s) forma(s) de avaliação de maior preferência entre os estudantes.

O percurso metodológico partiu do levantamento de um referencial bibliográfico pertinente à temática da avaliação e atualizado, acompanhado de uma pesquisa de campo, cujos dados foram coletados por meio de um questionário semiaberto. Constituiu-se uma pesquisa com abordagem de natureza quali-quantitativa, caracterizando-se como uma pesquisa descritiva que ocorreu no ano de 2015, em uma escola pública de Educação Básica do município de Floriano – Piauí – Brasil.

A relevância desta pesquisa está além da possibilidade de refletir sobre os processos avaliativos no ensino de Biologia, pois possibilitou perceber que, quando realizados de forma er-

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



rônea, os processos avaliativos são potenciais mecanismos de desestímulo a uma aprendizagem eficaz e eficiente nesta área do conhecimento. Desta maneira, o aluno poderá ser o maior prejudicado, visto que não alcançará o aprendizado necessário para a conclusão de tão importante nível de ensino.

Os resultados da pesquisa revelam a necessidade de encararmos a avaliação como um instrumento que aponta os problemas de aprendizagem enfrentados pelos alunos do Ensino Médio, especificamente no que se refere ao ensino de Biologia, como também deve servir como ferramenta de suporte pedagógico para a possibilidade de novas formas de ensinar e aprender.

Um olhar sobre a avaliação da aprendizagem

Na escola, o ato de avaliar é indispensável durante o processo de ensino e merece uma atenção especial, bem como conhecimento por parte dos educadores, visto que é por meio dela que é possível verificar o nível de desempenho da aprendizagem dos diferentes estudantes, detectando os progressos e/ou dificuldades.

Lima (2012, p. 11) destaca que “a avaliação da aprendizagem é entendida pela maioria dos alunos, inclusive por muitos professores, como a aplicação de prova e exame”. Isso se dá devido às questões burocráticas, em que o professor é obrigado a traduzir a avaliação em forma de notas e/ou conceitos, de acordo com as normas da escola que, geralmente, determina uma nota mínima que o aluno precisa atingir para ser considerado aprovado para a série seguinte; e aos que não conseguem alcançar o valor médio estipulado pela escola, terá tão temida reprovação, que o fará repetir o ano. Para os alunos, este é um motivo de tormento, por isso muitos se preocupam



mais em atingir a média determinada para poder ser aprovado, do que com a qualidade da própria aprendizagem.

Para Luckesi (1996, p. 14), a avaliação deve ser compreendida como um “elemento subsidiário do processo de ensino-aprendizagem”, pois sua função é a de “possibilitar uma nova tomada de decisão sobre o objeto avaliado”. Para tanto, deve-se levar em conta o objetivo que o educador almeja alcançar.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96 (1996, p. 9) em seu Artigo 24 estabelece que:

A verificação do rendimento escolar observará seguintes critérios: avaliação contínua e cumulativa do desempenho do aluno, com a prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos e dos resultados ao longo do período sobre o de eventuais provas finais. (p. 9)

É possível observar que a LDB 9.394/96 nos mostra que a avaliação é um mecanismo de auxílio ao professor que, por sua vez, deve observar a prevalência da qualidade sobre a quantidade. Assim, conseqüentemente o estudante será beneficiado, uma vez que há possibilidade de o estudante ser avaliado de acordo com suas potencialidades e conhecimentos adquiridos e não apenas pelo conhecimento validado pelo instrumental utilizado para aferir o conhecimento, seja prova ou não.

É inegável que a “prova” se caracteriza como sendo o principal instrumento de avaliação do rendimento escolar, seja em escolas públicas ou privadas e qualquer nível de ensino. Através dela se apresentam pontos positivos e/ou negativos com respeito à aprendizagem/rendimento dos estudantes. Porém, quando vista como um instrumento de diagnóstico, a fim de identificar e analisar os conhecimentos prévios dos alunos se torna um veículo importante, através do qual o docente pode verificar quais alunos conseguiram apreender o conte-

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



údo, como também aqueles que tiverem alguma dificuldade para aprender.

Desta forma, o docente pode detectar possíveis falhas e buscar outras ferramentas relacionadas à metodologia de ensino e avaliação de rendimento que possam viabilizar o alcance dos objetivos planejados. Outro ponto positivo da avaliação se dá ao fato de ser caracterizada como contínua e cumulativa, segundo a legislação da educação. Nesse sentido, em sala de aula o professor pode verificar a progressão e até mesmo a regressão da aprendizagem de cada aluno. Porém, mesmo sendo contínua e cumulativa a avaliação apresenta como ponto negativo a função classificatória, em que só quem conseguiu atingir a média estipulada pela escola passa de ano, enquanto os que não conseguiram atingir a média são vistos pelos colegas e muitas vezes até pela família e professores como fracassados e são obrigados a repetir o ano letivo escolar.

Infelizmente, a maioria das escolas ainda utiliza o modelo classificatório de avaliação, que, por sua vez, mais exclui do que inclui o aprendiz. Acerca disso, podemos dizer que esse é o ponto negativo da avaliação. Luckesi (2006) defende que a avaliação seja diagnóstica, ou seja, uma avaliação em que os dados coletados sejam analisados criteriosamente não com o objetivo de aprovar ou reprovar, mas para que os professores considerem o real desenvolvimento do aluno, dando oportunidade para que ele avance no processo de construção do conhecimento.

O percurso metodológico da pesquisa

A pesquisa que resultou neste artigo, caracterizou-se como descritiva, pois, além de fazer o registro e analisar o objeto de estudo, as pesquisadoras buscaram apontar soluções



para o problema. Corroborando as afirmações de Andrade (2007, p. 114), quando afirma que na pesquisa descritiva se observa, registra, analisa, classifica e interpreta os fatos, sem que haja interferência, por parte do pesquisador. Contou ainda com uma abordagem quali-quantitativa e, nessa perspectiva, Godoi e colaboradores (2006, p. 119) revelam que o interesse do pesquisador está voltado tanto para a compreensão de um determinado processo social quanto para as relações estabelecidas entre variáveis.

Na fase inicial deste estudo, foi realizada uma pesquisa bibliográfica utilizando-se fontes como livros e artigos científicos através dos quais foram levantadas concepções de diferentes autores sobre a temática em evidência. Posteriormente, foi dado seguimento à pesquisa de campo realizada em uma instituição pública estadual do município de Floriano - PI, envolvendo como sujeitos, estudantes do 1º, 2º e 3º anos do Ensino Médio, utilizou-se o questionário semiestruturado como instrumento para coleta de dados.

Participantes

Os sujeitos desta pesquisa foram 38 (trinta e oito) estudantes matriculados no Ensino Médio em uma escola da rede pública estadual de Floriano - Piauí.

Instrumental

Como instrumento para a coleta de dados em nosso estudo, utilizou-se o questionário semiestruturado, a fim de caracterizar o perfil dos participantes e levantar informações e opiniões dos alunos a respeito dos objetivos traçados.

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



Procedimentos de coleta de dados

Após concordarem de livre e espontânea vontade em participar da pesquisa, os participantes receberam um Termo de Consentimento Livre Esclarecido - TCLE e assinaram em 2 (duas) vias, ficando com uma e devolvendo a outra para as pesquisadoras, os nomes de todos foram preservados em sigilo. Em seguida receberam o questionário, na própria escola, contendo 13 (treze) questões, em sua maioria, para serem respondidas de forma objetiva.

Resultados e análise dos dados

Inicialmente, traçou-se o perfil dos sujeitos da pesquisa. As primeiras quatro questões do instrumental buscaram levantar dados que delineassem características comuns aos sujeitos participantes deste estudo. De acordo com os dados coletados, a média de idade apresentada é de 20 anos, e pode-se observar que a variação de idade entre os estudantes é bem maior no turno da noite, variando entre 18 a 70 anos, do que no turno da tarde, quando a variação de idade entre estudantes está entre 15 a 20 anos de idade. Tal discrepância ocorre em virtude da maioria dos estudantes que frequentam a noite serem trabalhadores, por quanto, adultos com responsabilidades familiares, dentre outras.

Percebeu-se ainda que a maior parte dos participantes da pesquisa é do sexo feminino, o que denota a marcante atuação das mulheres que vêm crescendo em todos os setores da sociedade. Vale ressaltar que a turma que teve maior participação em resposta à pesquisa foi a turma de estudantes do 3º ano, período noturno, embora a maioria dos matriculados estivessem



no período vespertino. Daí infere-se que, quanto mais maduros são os estudantes maior importância conferem aos processos pedagógicos e por que não dizer, à educação, de modo geral.

Após levantamento do perfil dos participantes da pesquisa, um dos objetivos foi saber as concepções dos estudantes entrevistados sobre o real significado da avaliação, com o seguinte questionamento: para você, o que é avaliar? Analisando as respostas ao questionamento, pode-se perceber que entre os respondentes existem diferentes visões sobre a avaliação, retratados no quadro a seguir:

Quadro 1 – Concepções sobre Avaliação da Aprendizagem

RESPOSTAS	FREQUÊNCIA	(%)
Verificação do conhecimento do aluno	18	47
Provas, testes e exames.	15	39
Revisão	3	9
Não respondeu	2	5
TOTAL	38	100

Fonte: Banco de Dados da Pesquisa.

De acordo com os dados coletados, verificou-se que 47% (quarenta e sete por cento) dos participantes concebem a avaliação como a forma através da qual o professor verifica o conhecimento do aluno sobre um determinado conteúdo, analisando, assim, se seus objetivos de ensino foram alcançados. Por sua vez, um percentual de 39% (trinta e nove por cento) dos sujeitos da pesquisa compreende que a avaliação se resume a provas, testes e exames aplicados pelos professores. Por conseguinte, cerca de 9% (nove por cento) dos alunos consideram que avaliação é uma revisão de todo o assunto e outros cinco por cento (5%) dos alunos não responderam à questão.

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
 NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
 RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



Em consonância à literatura com respeito à avaliação, esta se constitui uma alternativa que, de acordo com Perrenoud (1999, p. 149), “coloca à disposição do professor informações mais precisas, mais qualitativas, sobre os processos de aprendizagem, as atitudes e as aquisições dos alunos”. Diante disto, a maioria dos respondentes possui uma concepção coerente quanto à avaliação e suas funções. Nesse sentido, é muito positivo observar que os estudantes não estão alheios a tão relevante mecanismo de favorecimento à aprendizagem.

No que concerne à importância da avaliação, os sujeitos da pesquisa foram unânimes em afirmar que a avaliação da aprendizagem é relevante e indispensável ao processo educativo. Assim, todos os estudantes acreditam que é por meio da avaliação que o professor irá verificar se realmente o aluno aprendeu, e também poderá diagnosticar as dificuldades dos alunos a cerca do conteúdo. Méndez (2002, p. 74) faz uma colocação a cerca disso:

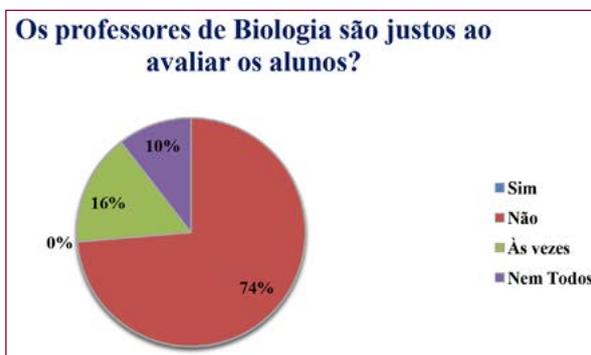
[...] a avaliação torna-se importante no momento da informação prática aos professores sobre a qualidade das aprendizagens que os alunos estão realizando. Ao mesmo tempo, oferece uma boa oportunidade para melhorar tanto o processo de aprendizagem [...] quanto às ações futuras de ensino mediante a reflexão, a autocrítica e a autocorreção a partir da prática escolar (p. 74).

Segundo esses argumentos, avaliação da aprendizagem é, de fato, muito importante, uma vez que consegue detectar os erros, permitindo corrigi-los, favorecendo, assim, o desenvolvimento dos estudantes, pois possibilita o aprimoramento das práticas de ensino.

Por conseguinte, quando questionados se, especificamente, os professores de Biologia são justos ao avaliá-los, os

respondentes revelaram dados que são preocupantes e estão expressos no Gráfico 1.

Gráfico 1 – Opinião dos estudantes quanto ao processo de avaliação



Fonte: Banco de Dados da Pesquisa.

Em relação ao gráfico anterior, chamou-nos a atenção o alto percentual de estudantes, 74% (setenta e quatro por cento), que afirmam que os professores de Biologia avaliam de forma injusta. Porém, a maioria não justificou o porquê da resposta, conforme solicitava a questão. Cerca de dezesseis por cento (16%) dos alunos responderam que apenas parcialmente os docentes são justos ao avaliar. A justificativa dada por eles foi que frequentemente o aluno sabe do conteúdo, porém o professor não considera a resposta, pois difere do livro. Por fim, um total de dez por cento (10%) dos participantes responderam que nem todos os professores atuam com justiça ao avaliar, pois não consideram o desempenho diário do aluno, apenas focam no resultado das provas.

A partir dessas inferências, infere-se que o professor deve buscar conhecer cada aluno, buscando identificar suas diferenças e/ou semelhanças, só assim será capaz de ajudar a superar

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



as dificuldades de aprendizagem, pois nem todo mundo aprende no mesmo ritmo, assim como destaca Freire (2005, p. 10),

É preciso considerar que os alunos aprendem diferentemente porque têm histórias de vida diferentes, são sujeitos históricos, e isso condiciona sua relação com o mundo e influencia sua forma de aprender. Avaliar, então, é também buscar informações sobre o aluno (sua vida, sua comunidade, sua família, seus sonhos...) é conhecer o sujeito e seu jeito de aprender (pág. 10).

Para Preite (2010, p. 25), a grande maioria dos alunos se declara satisfeita com o tipo de avaliação a qual são submetidos, mostrando, assim, uma aceitação do modo de agir e pensar de seus professores. Estes alunos não questionam a forma como são avaliados e, quando obtêm um baixo desempenho no rendimento escolar, atribuem culpa a si mesmos, dizendo que não foram bem, pois não estudaram o suficiente, não se esforçaram ou porque fizeram “bagunça” (Sousa, 2003).

Nessa perspectiva, a partir deste estudo percebeu-se que, culturalmente, e principalmente para aqueles que estão sendo avaliados, a nota possui uma significativa representação, pois, inúmeras vezes, possibilita que o indivíduo ocupe um lugar de destaque no meio em que está inserido e como todo ser humano gosta de ser admirado/reconhecido por seus feitos, a conquista de uma “boa nota”, de certo modo, pode exprimir poder, posição e até diferença dentre os participantes de um grupo, assim como pode funcionar apenas como motivador ou simplesmente como um elemento de satisfação pessoal.

Em continuidade à pesquisa, buscou-se investigar o grau de importância que os estudantes conferem às formas como preferem ser avaliados. O Quadro 3, logo abaixo, revela a preferência dos alunos em relação às formas/instrumentos avaliativos, aos quais são submetidos.



Quadro 2 – Formas de avaliação às quais os sujeitos da pesquisa preferem ser avaliados

Formas Avaliativas	Descrição	Grau de Importância
Prova Escrita	Sequência de questões podendo conter perguntas de múltipla escolha e/ou questões subjetivas.	1º
Prova Oral	Difere-se da prova escrita, pois o aluno não irá escrever nada, para responder à questão feita pelo professor; ele irá utilizar a sua fala (voz).	2º
Trabalho para Casa e Atividade Diária	O aluno fará um trabalho em casa passado pelo professor, ou em toda aula é realizado uma atividade.	3º
Seminário	O aluno estuda um determinado assunto e terá que dar uma aula sobre ele.	4º
Atividade em Grupo e Outras	O aluno, juntamente com outros colegas de sala, realizará as atividades passada pelo professor.	5º

Fonte: Banco de Dados da Pesquisa.

Foi interessante notar que os alunos preferiam ser avaliados por meio de prova escrita, talvez pela cultura que se tem de achar que a prova escrita é a melhor forma de ser avaliado, por vezes vista como a única forma válida. Porém, essa ferramenta pode apresentar problemas, como destaca Lima (2012, p. 30), “a prova escrita, que tem sua origem na educação tradicional, é um instrumento de avaliação que, dependendo da forma que for conduzida – ser pontual, classificatória etc. – pode apresentar vários problemas, configurando-se em um instrumento de avaliação excludente”.

Nessa perspectiva, é relevante salientar que se a prova escrita for utilizada juntamente com outros instrumentos avaliativos, em que o foco principal não seja a obtenção da nota, pode ser um eficiente instrumento para diagnóstico da aprendizagem.

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
 NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
 RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO

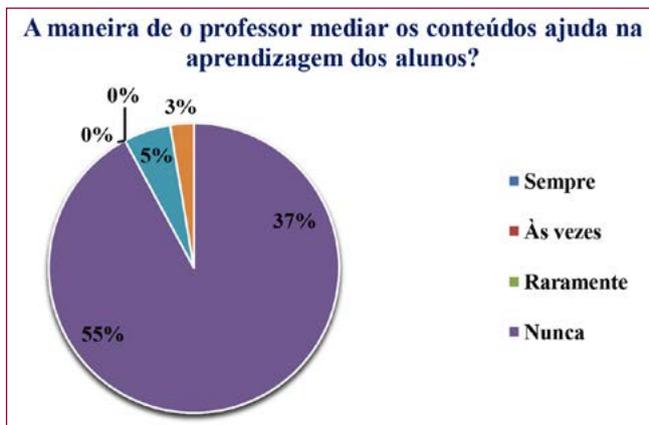


gem, constituindo-se como uma ótima ferramenta de avaliação.

Vale mencionar que o professor não deve se limitar à utilização de um mesmo instrumento avaliativo sempre. Antes, deve buscar e/ou criar ferramentas diversificadas que favoreçam a avaliação e estimule o aluno a aprender, visto que nem todo mundo consegue aprender e expressar seus conhecimentos da mesma maneira e uma avaliação aplicada de forma inadequada pode prejudicar o aluno e ainda frustrar o professor, por não alcançar seus objetivos.

Por conseguinte, o próximo gráfico apresenta dados quanto à maneira que o professor media os conteúdos e mostra a opinião dos respondentes da pesquisa quanto à metodologia didática, por exemplo, se esta favorece ou dificulta a aprendizagem.

Gráfico 2 – Concepções dos alunos quanto à Metodologia Didática



Fonte: Banco de Dados da Pesquisa.

Interessante perceber a opinião de 55% (cinquenta e cinco por cento) dos alunos que julgaram que a metodologia do



professor sempre pode facilitar o aprendizado, ao analisar as justificativas. No entanto, parte dos participantes também afirmou que a metodologia não ajuda significativamente quando o conteúdo não é repassado de forma clara, isto é, quando o docente não utiliza uma ou mais metodologias adequadas à diversidade da turma.

Para evitar esse problema, é importante que o professor recorra à utilização de mais de uma metodologia de ensino, buscando aquelas que motivem e chamem a atenção do aluno, despertando o interesse para a aprendizagem. Para Gil (1994), motivar os alunos não significa contar piadas, mas identificar quais os interesses do aluno para o conteúdo ou tema, sendo necessário estabelecer um “relacionamento amistoso com o aluno”, só assim é possível estimular o aluno ao aprendizado.

Para não ser autoritária e conservadora, a avaliação tem a tarefa de ser diagnóstica, ou seja, deverá ser o instrumento dialético do avanço, terá de ser instrumento da identificação de novos rumos (Luckesi, 2001, p. 43).

Considerações finais

O propósito deste trabalho foi analisar as concepções de estudantes da educação básica a cerca da avaliação da aprendizagem, buscando responder aos questionamentos que nortearam o desenvolvimento da pesquisa. Para tanto, utilizou-se, para coleta de dados, um questionário semiestruturado, a fim de obter informações que, posteriormente, foram analisadas e revelaram uma realidade que necessita de atenção. Houve a participação direta de 38 (trinta e oito) alunos do 1º, 2º e 3º ano do Ensino Médio dos turnos tarde e noite de uma escola pública estadual do município de Floriano – PI.

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



A partir da análise de dados, podemos inferir que, infelizmente, muitos docentes do Ensino Médio, sobretudo da área de biologia, não se mostram habilitados para avaliar o rendimento de seus alunos de forma diversificada, alguns por não estarem devidamente qualificados para atuar nessa área de ensino, outros por desmotivação ou até mesmo por ter um conhecimento limitado sobre avaliação, em virtude da ausência de uma disciplina específica, que trate sobre a *avaliação do rendimento escolar*, suas funções, instrumentais e aplicabilidade, em sua formação inicial, fator que julgamos fundamental para um curso de graduação que se preocupa com a qualidade da formação de novos docentes.

Para resolver esse problema, seria interessante a escola ou mesmo as gerências dos sistemas educacionais, em ampla instância, promoverem cursos de formação continuada para os docentes na área da avaliação de rendimento. Cursos estes que favorecessem aos professores, apresentando ferramentas e estratégias que pudessem ser utilizadas para avaliar o aluno e também servisse de indicativo para aprimoramento do ensino.

Vale ressaltar que, apesar de a avaliação escolar muitas vezes ser utilizada para atribuir notas e/ou até para cumprir normas da escola, não se pode omitir que o objetivo principal da avaliação do rendimento escolar é verificar se o educando realmente conseguiu aprender o conteúdo, diagnosticando se houve progresso ou se possui dificuldades. Para Lima, (2012, p. 33), a avaliação tem como meta a construção da autonomia e da solidariedade, podendo ser entendida como uma referência para o docente e para o aprendiz, no sentido de estar superando as dificuldades que, por ventura, tenha aparecido.

Assim, *avaliar* não é uma tarefa fácil, pelo contrário, precisa-se ter cuidado e zelo, pois se realizada de forma equi-



vocada, sem planejamento, sem clareza de suas funções, tanto o estudante quanto o docente podem ser prejudicados. Os estudantes, porque não terão a possibilidade de mostrar adequadamente a aprendizagem obtida e provavelmente farão o que for necessário para alcançarem notas que os promovam a passar de ano, sem necessariamente aprenderem os conteúdos. Os docentes, provavelmente, frustrar-se-ão por não conseguirem atingir aos objetivos de ensino e não verão os frutos de seu trabalho, que seria a aprendizagem satisfatória. Dessa forma, a avaliação deve ser compreendida como uma motivação para o estudo, já que os alunos passam a “aprender para trocar por nota”, segundo (Preite, 2010, p. 47).

Referências

ANDRADE, Maria Margarida de. **Introdução à Metodologia do Trabalho Científico**. 8ª ed. São Paulo: Atlas, 2007.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto: Secretaria da Educação Fundamental. **Lei de Diretrizes e Bases**. Brasília, DF, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 47ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

GIL, Antônio. **Metodologia do Ensino Superior**. 2ª ed. São Paulo: Atlas, 1994.

GODOI, Christiane Kleinübing; MELO, Rodrigo Bandeira de; SILVA, Anielson Barbosa. *Pesquisa Qualitativa em Estudos Organizacionais*. São Paulo: Saraiva, 2006.

LIMA, Francisco Antônio da Silva. **A Avaliação Escolar como Ferramenta de Medição do Ensino-Aprendizagem de Alunos de Biologia no Ensino Médio**. 2012. 62 f. Trabalho de Conclusão de Curso – Faculdade Integrada da Grande Fortaleza, Maranhão. 2012.

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da Aprendizagem Escolar:** estudos e proposições. 4ª ed. São Paulo: Cortez, 1996.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Prática Escolar:** do erro como fonte de castigo ao erro com fonte de virtude. In: **Avaliação da Aprendizagem Escolar.** 11ª ed. São Paulo: Cortez, p. 48- 59. 2001.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da Aprendizagem Escolar:** estudos e proposições. 18ª ed. São Paulo: Cortez, 2006.

MÉNDEZ, Juan Manuel Álvarez. **Avaliar para Conhecer, Examinar para Excluir.** Tradução: Magda Schwartzaupt Chaves. Porto Alegre: Artmed, 2002.

PERRENOUD, Phillipe. **Avaliação:** da excelência à regulação das aprendizagens - entre duas lógicas. Tradução: Patrícia C. Ramos. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

PREITE, Nailliw Zanini. **A Avaliação nos Processos de Ensino e Aprendizagem:** concepções de professores da rede pública de ensino. 2010. 73 f. Trabalho de Conclusão de Curso - Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo. 2010.

SOUSA, Sandra Maria Zákia Lian. **A Prática Avaliativa na Escola de Ensino Fundamental.** In: **Avaliação do rendimento escolar.** 11ª ed. Campinas: Papirus, p.83-108. 2003.



ANÁLISE DO DESEMPENHO EM MATEMÁTICA DOS ESTUDANTES CEARENSES NO SAEB/2015

Grasiany Sousa de Almeida

Graduada em Licenciatura em Matemática pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará, IFCE Campus Canindé; E-mail: grasianysa@gmail.com

Maria Irlene Alves dos Santos

Graduanda em Licenciatura em Matemática pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará, IFCE Campus Canindé; E-mail: alvesirlene@gmail.com

Daiane Araujo de Sousa

Graduanda em Licenciatura em Educação Física pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará, IFCE Campus Canindé; E-mail: daianearaujo.ifce@hotmail.com

Solonildo Almeida da Silva

Doutor em Educação pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Docente do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará, IFCE Campus Maracanaú; E-mail: solonildo@ifce.edu.br

Agência Financiadora: Pró-reitoria de Pesquisa, Pós-graduação e Inovação (PRPI) do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE).

RESUMO

Historicamente a avaliação educacional teve como objetivo apenas verificar o rendimento do aluno, mas atualmente está pautada numa perspectiva de melhoria da qualidade da educação. Dessa forma, surgem as avaliações em escalas nacionais como o Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) no ano de 1990, tendo sua primeira aplicação no ano de 1993 como forma de obter informações para tomar decisões sobre os aspectos das políticas educacionais. A partir disso, o estudo tem por objetivo avaliar o desempenho em matemática no Saeb/2015 das escolas do estado Ceará. Trata-se de uma pesquisa de natureza quantitativa, do tipo transversal, em que foram utilizados os microdados disponibilizados pelo Inep. Os resultados mostram que o desempenho dos estudantes do 3º ano do Ensino Médio, os do sexo masculino, os que cursam no turno matutino, os alunos de escolas federais, os que estudam na escola privada, assim como os que residem em zona urbana tiveram melhor rendimento. Os resultados evidenciam menor rendimento de determinados grupos de alunos, apontando necessidade de políticas públicas voltadas ao ensino de matemática no Ceará.

Palavras-chave: Avaliação Educacional. Matemática. SAEB.

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



ABSTRACT

Historically the educational evaluation had aims only to verify the income of the student, but currently it is based on a perspective of improvement of quality of education. Thus, evaluations at national scales such as the Basic Education Assessment System (Saeb) in 1990 were published, and their first application in 1993 was used to obtain information to make decisions about aspects of educational policies. From this, the study aims to evaluate the performance in mathematics in the Saeb/2015 of schools in Ceará state. This is a cross-sectional, quantitative research using the microdata available from Inep. The results show males students performance of third year high school, and those who attend the morning shift, as well as the students of federal schools obtained higher averages, those studying in the private school, as well as those residing in urban areas had the best income. The results evidenced the lower income of certain groups of students, pointing out the need for public policies focused on teaching mathematics in Ceará.

Key-words: Educational Evaluation. Mathematics. Saeb.

Introdução

Avaliar é comparar, contrastar uma situação real com uma referência, um paradigma (SOUSA, 1994). Segundo Viana (1997), a avaliação é uma atividade complexa, fundamentada no pensamento descritivo, analítico e crítico. Para Depresbiteris (1989), fazendo uma análise histórica, inicialmente a avaliação tinha uma perspectiva de medida restrita ao estudante e seu rendimento. Para Carvalho, Lima e Pontes Junior (2013), a avaliação ultrapassa seu sentido de mensuração e integra o ato pedagógico, visando à melhoria da aprendizagem.

Com as transformações, a avaliação Educacional passou a não se limitar apenas a verificação do rendimento dos alunos, mas também contempla uma perspectiva integrada a qualidade dos programas educacionais (VIANNA, 1997). A



avaliação possibilita a tomada de decisões, além de ter caráter mediador, com método formativo e apresentar como aspectos sociais ser inclusivo e motivador (PONTES JUNIOR et al., 2016). A concepção de avaliação em larga escala surge com foco direcionado nos sistemas educacionais com o objetivo de verificar a qualidade da educação (LIMA; GOMES; ADRIOLA, 2014), possibilitando o acompanhamento dos processos nos quais se desenvolvem e com pretensões de prestação de contas dos investimentos públicos.

Com isso surgiram as avaliações a nível nacional, como o Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), no ano de 1990; em 1998, foi introduzido o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) e o Exame Nacional de Certificação de Competências de Jovens e Adultos (Encceja). Eles surgem no Brasil pelo governo federal no ano de 2002 (FREITAS, 2013). Assim como estes, surgem também os de âmbito estadual: o Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará (Spaee); o Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (Saresp); o Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública (Simave); bem como os de níveis municipais, como na cidade de São Paulo encontra-se a Prova São Paulo, e a prova da cidade e de Belo Horizonte, conhecida por Avalia BH (SÃO PAULO, 2015; BELO HORIZONTE, 2015). Porém, no presente trabalho, focaremos no Saeb, que avalia o sistema nacional com intuito de analisar o rendimento dos estudantes.

O Saeb teve sua primeira aplicação no ano de 1993, como forma de obter informações para tomar decisões sobre os aspectos das políticas educacionais para a Educação Básica (GATTI, 2013), como destinação de orçamentos para áreas prioritárias e elaboração de projetos pedagógicos. Segundo a autora, esse sistema apontava dois grandes eixos: o primeiro

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



era voltado para o acesso ao Ensino Básico, verificado através das taxas de acesso e escolarização; o segundo visava à qualidade do ensino, implicando quatro dimensões – o contexto, voltado ao nível socioeconômico dos estudantes, hábito de estudos dentre outros; os insumos, pautados na infraestrutura, espaço físico etc.; o processo, que coloca em prática o planejamento do ensino da escola, no qual falamos dos projetos pedagógicos; e o produto, que seria o desempenho do aluno quanto aprendizagem de conteúdos e desenvolvimento de habilidades e competência. Com isso, o Saeb inicia uma política de avaliação mais nacionalizada, visando não só o rendimento, mas também a qualidade do Ensino Básico e sua universalização, estreando uma cultura de avaliação.

As avaliações em larga escala no Brasil se iniciaram de forma mais efetiva com a proposta do Saeb na década de 1990. Desde então, com a disponibilização dos dados da avaliação no site do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), vários estudos foram realizados (TROMPIERI FILHO, 2007; ARAÚJO; SIQUEIRA, 2010; BARBOSA, 2013; GUSSO; OLIVEIRA; SAKOWSKI, 2013). No entanto, pesquisas que analisem o desempenho em Matemática dos alunos de escolas do estado do Ceará no Saeb ainda são escassas.

Além disso, a pesquisa pode proporcionar o conhecimento do nível de desempenho dos estudantes na disciplina de matemática, indicando suas deficiências nessa área de conhecimento, potencializando aos tomadores de decisões subsídios empíricos para planejamento e atuação mais consistentes. Com isso, surge a seguinte pergunta: qual o nível de desempenho dos estudantes cearenses em matemática no Saeb?



Materiais e métodos

Tipo de estudo

Trata-se de um estudo exploratório de natureza quantitativa, do tipo transversal, no qual foram utilizados os microdados do Saeb disponibilizado pelo Inep, em que se encontram as variáveis do desempenho na avaliação, bem como as variáveis socioeconômicas dos estudantes participantes do exame realizado no ano de 2015.

Caracterização da amostra

Participaram do estudo 160.244 estudantes, sendo do 5º ano do Ensino Fundamental (EF, $n = 77.899$), do 9º ano do EF ($n = 78.958$) e do 3º ano do Ensino Médio (EM, $n = 33.87$), que estão dentro dos critérios de seleção da própria avaliação. Além disso, para participar da amostra os estudantes responderam o sexo, a dependência administrativa a qual a escola fazia parte, tipo de escola, sua localização, seu turno de estudo. Foram excluídos os estudantes que não preencheram a prova e os que não responderam no mínimo a três itens de forma a possibilitar o cálculo de sua proficiência. Nesse trabalho, quem teve maior porcentagem foi o sexo feminino, o turno matutino; dependência administrativa foi a escola privada, no tipo de escola a privada e a localização com a rural.

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



Tabela 1 – Caracterização da amostra, SAEB, 2015.

VARIÁVEIS		Ano de Estudo					
		5º EF		9º EF		3º EM	
		N	%	n	%	n	%
Sexo	Feminino	37366	46,9	40534	50,9	1802	2,3
	Masculino	40533	50,3	38424	47,7	1585	2,0
Turno	Matutino	41714	53,8	33845	43,7	1935	2,5
	Vespertino	36178	44,9	43512	53,9	970	1,2
	Nofurno	7	0,3	1601	76,6	482	23,1
Dependência administrativa	Federal	0	0	140	70,7	58	29,3
	Estadual	399	2,3	14793	84,7	2268	13,0
	Municipal	75813	54,6	62916	45,4	0	0
	Privada	1687	43,7	1109	28,8	1061	27,5
Tipo de escola	Pública	76212	48,7	77849	49,8	2326	1,5
	Privada	1687	43,7	1109	28,8	1061	27,5
Localização	Urbana	64596	48,1	66438	49,5	3246	2,4
	Rural	13303	51,2	12520	48,2	141	0,5

Fonte: INEP, 2015.

Caracterização e aplicação do instrumento

As provas são organizadas em 21 cadernos diferentes para cada série, sendo que o estudante responde um caderno. Os cadernos são confeccionados por quatro blocos, sendo dois deles destinados à Língua Portuguesa e os outros dois abordam itens de Matemática.

Os estudantes do 5º ano do EF responderam a 22 itens de Língua Portuguesa e a 22 itens de Matemática. Já os estudantes do 9º ano do EF e do 3º ano do EM responderam a 26 itens de Língua Portuguesa e a 26 itens de Matemática. O tempo máximo de duração é de 2 horas e 30 minutos. Ao todo, são 77 itens de cada disciplina para o 5º ano do EF, 91 itens para 9º ano do EF e 3º ano do EM das disciplinas, distribuídos nos 21 cadernos.



Análise

Para análise dos dados foi usada frequência simples e relativa, média e desvio padrão para o desempenho dos estudantes. Posteriormente, foram classificadas de acordo com os níveis de proficiência e escalas de desempenho dadas pelo Inep (Quadro 1). A análise estatística foi realizada através do software SPSS (*Statistical Package for Social Sciences*). Os resultados estão apresentados em tabelas e gráficos.

Quadro 1 – Escala de desempenho e os níveis de proficiência no Saeb, 2015.

NÍVEIS DE PROFICIÊNCIA	5º ANO DO EF	9º ANO DO EF	3º ANO DO EM
	ESCALAS DE DESEMPENHO		
NÍVEL 0	< 125		
NÍVEL 1	≥ 125 e < 150	≥ 200 e < 225	≥ 225 e < 250
NÍVEL 2	≥ 150 e < 175	≥ 225 e < 250	≥ 250 e < 275
NÍVEL 3	≥ 175 e < 200	≥ 250 e < 275	≥ 275 e < 300
NÍVEL 4	≥ 200 e < 225	≥ 275 e < 300	≥ 300 e < 325
NÍVEL 5	≥ 225 e < 250	≥ 300 e < 325	≥ 325 e < 350
NÍVEL 6	≥ 250 e < 275	≥ 325 e < 350	≥ 350 e < 375
NÍVEL 7	≥ 275 e < 300	≥ 350 e < 375	≥ 375 e < 400
NÍVEL 8	≥ 300 e < 325	≥ 375 e < 400	≥ 400 e < 425
NÍVEL 9	≥ 325 e < 350	≥ 400	≥ 425 e < 450
NÍVEL 10	≥ 350		≥ 450

Fonte: Saeb, 2015.

Resultados e discussão

A média geral dos estudantes: no 5º ano EF a média geral foi 220,01 (dp = 47,85), sendo a máxima de 366,45 e mínima de 121,00; no 9º ano do EF a média foi de 253,82 (dp = 46,17), com máxima 435,10 e mínima 154,03; e no 3º ano do

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



EM foi 272,26 ($dp = 55,15$), com máxima de 463,57 e mínima de 187,03.

Tabela 2 – Médias das notas no Saeb, 2015.

Variáveis		SÉRIE					
		5º EF		9º EF		3ºEM	
		M	Dp	M	Dp	M	dp
Sexo	Femini- no	218,84	46,78	248,23	44,77	267,18	50,47
	Mascu- lino	221,08	48,79	259,70	46,88	278,04	59,51
Turno	Matuti- no	220,91	47,93	255,82	46,08	283,29	58,69
	Vesper- tino	218,98	47,73	252,59	46,19	265,73	50,26
	Noturno	169,89	20,74	244,87	45,22	241,12	30,38
Dependên- cia Admi- nistrativa	Federal	---	---	346,12	51,66	362,44	60,29
	Estadual	228,10	49,58	250,62	42,62	252,26	36,60
	Municipal	219,76	47,87	253,81	46,44	---	---
	Privada	229,16	45,36	284,90	51,78	310,08	62,61
Tipo de escola	Pública	219,80	47,88	253,37	45,93	255,01	41,12
	Privada	229,16	45,36	284,90	51,78	310,08	62,61
Localização	Urbana	220,21	47,57	254,14	46,06	273,31	55,68
	Rural	219,00	49,17	252,09	46,69	248,23	32,97

Fonte: Da pesquisa.

A análise do desempenho em matemática dos estudantes que realizaram o exame em 2015 mostra que o sexo masculino obteve melhor desempenho em relação ao feminino em todos os anos, embora não haja muitas diferenças quanto às classificações nos níveis de proficiência. Algumas evidências em estudos realizados mostram que os meninos têm um diferencial em matemática na medida em que as notas aumentam (MORAES; BELLUZZO, 2014; MAZULO, 2015).



No estudo de Andrade, Franco e Carvalho (2003), mostra-se que o desempenho dos meninos em relação às meninas em matemática no Saeb de 1999 tem resultados superiores, levando em consideração, na análise, nível socioeconômico, repetência e trabalhos com estudos simultâneos, e o resultado mostrou que essa relação varia entre escolas onde tem melhor estrutura e quando existe um corpo docente acadêmico mais qualificado essa diferença é menor. Isso pode estar relacionado também com uma melhor propensão de condições dos homens a terem melhor resultado em exames de matemática mesmo que as mulheres tenham melhores notas durante toda a Educação Básica (PAPALIA; FELDMAN, 2013). Essas evidências também foram encontradas em estudos realizados com estudantes Portugueses (DIAS; NAVIO; FERRÃO, 2006).

Em relação aos turnos matutino, vespertino e noturno, percebe-se que existe uma diferença nos resultados, sendo o matutino com o melhor desempenho entre eles. Isso pode estar relacionado com as melhores vantagens que o turno matutino pode oferecer aos estudantes que cursam nesse período, havendo uma melhor condição de disposição do cérebro, momento em que está mais propício a receber as informações (BARBIERI, 2008). Em seguida, o turno vespertino, com uma média em que o cérebro está começando a ficar lento e, por último, à noite, em que os discentes estão mais sonolentos e as condições de raciocínio dificultam a concentração (FINIMUNDI; RICO; SOUZA, 2013).

Resultados apontados em um estudo revelam que os estudantes do EF e do EM apresentam resultados melhores quando estudam pelo turno da manhã, se comparados com os que estudam no turno da tarde (FINIMUNDI, 2012). Dessa forma, é possível identificar que os turnos podem influenciar mais

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



nas notas entre estudantes do que as disciplinas (BACHA et. al., 2006).

Com relação à dependência administrativa, os alunos que estudam em instituições federais obtiveram médias superiores, seguidos dos alunos das escolas privadas. Os estudos de Brito (2008) corroboram os resultados deste estudo no qual os estudantes de Matemática dos Institutos Federais e das Universidades tiveram melhores desempenhos em relação às demais instituições. Em outros estudos, em que não foram analisadas as instituições federais, mostra-se que as escolas estaduais e municipais tiveram melhora no desempenho dos estudantes (POLI, 2009). Por outro lado, em avaliações das Instituições de Ensino Superior (IES), como do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (Enade), os estudantes das IES federais obtiveram resultados superiores às demais dependências (NEVES; DOMINGUES, 2009). Isso pode revelar certa qualidade dessas instituições, no entanto, também é necessário considerar que na maioria das vezes os alunos já passam por algum processo de seleção, o que pode elevar o desempenho.

Com relação ao tipo de escola, os estudantes obtiveram maior desempenho na escola privada. Esses resultados indicam que há necessidade de políticas públicas nesses setores para a melhoria da qualidade da educação. A escolaridade dos pais é um dos fatores que influenciam no desempenho dos estudantes nos dois setores, mas isso é mais relevante no setor privado (MORAES; BELLUZZO, 2014; MAZULO, 2015; DIAS; NAVIO; FERRÃO, 2006). Isso também pode estar relacionado com a formação e preparação dos professores, com a infraestrutura das escolas, com os recursos tecnológicos, entre outros fatores que influenciam no rendimento e desempenho dos estudantes.



Em contraposição, nas em avaliações de larga escala das IES, os estudantes que frequentaram as instituições públicas obtêm melhores resultados quando comparados às instituições privadas. Isso pode ser constatado também pelo fato de que as públicas possuem melhor conceito (4 e 5) atribuído pelo Ministério da Educação (MEC) em relação às privadas, que possuem poucas instituições no Brasil com esses conceitos (NICOLINI; ANDRADE; TORRES, 2013).

Já com relação à localização, as escolas urbanas tiveram melhores desempenho. No estudo, Bacha et al. (2006) destaca que nas séries iniciais não existe muita diferença nos resultados, já nas séries finais do EF os alunos de escolas urbanas são melhores do que os das zonas rurais. Segundo Mazulo (2015), a localização urbana dá uma qualidade maior na dinâmica do processo de nivelamento do ensino, em que a qualidade do ensino pode ser influenciada por melhor infraestrutura, condições mais favoráveis de ensino, e o contexto socioeconômico mais equilibrado.

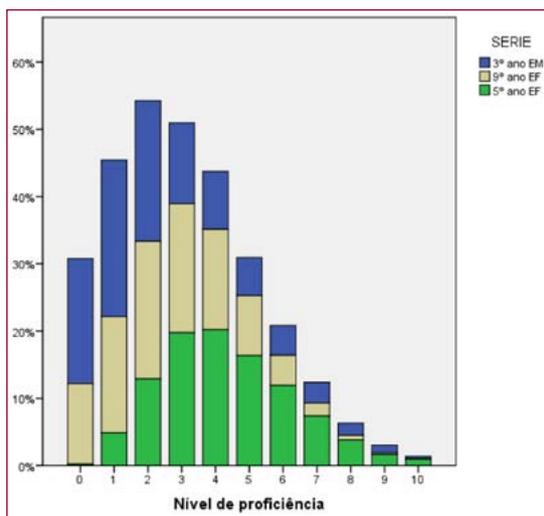
O Saeb disponibiliza uma escala de proficiência (Quadro 1), construída para medir com base nos parâmetros que já estão estabelecidos nas aplicações do teste. Para cada ciclo, as questões são selecionadas e colocados na escala de proficiência e são calculados com base na TRI. Para representar melhor os resultados em gráficos, como esses números se encontram em sua proporção e como estão as notas em relação aos níveis de proficiência (Gráfico 1).

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



Gráfico 1 – Percentual de estudantes por nível proficiência em matemática por ano, SAEB, 2015.



Fonte: Da pesquisa.

No 5º ano do EF, pode-se notar que 19,75% e 20,22% dos estudantes estão nos níveis 3 e 4, respectivamente. De acordo com a escala de proficiência, os estudantes provavelmente são capazes de: localizar um ponto ou objeto em uma quadriculada ou croqui, a partir de duas coordenadas ou duas ou mais referências; determinar o horário final de um evento a partir de seu horário de início e de um intervalo de tempo dado, todos no formato de horas inteiras dentre outros conteúdos. Ainda se percebe que 1,65% e 0,96% estão nos níveis de 9 e 10, respectivamente, ou seja, poucos se encontram nos níveis desejáveis. Esses resultados indicam necessidades políticas educacionais para melhorar o desempenho dos estudantes nessa disciplina. Além disso, é importante investimentos na qualificação do professor. Também é importante que essas políticas alcancem es-



tudantes desfavorecidos em condições de aprendizagem, como os residentes em comunidades rurais.

No 9º ano do EF, percebe-se que 20,44% e 19,20% dos estudantes desses anos estão nos níveis de proficiência 2 e 3, respectivamente. Nesse nível os estudantes devem: associar um número racional que representa uma quantia monetária, escrito por extenso, à sua representação decimal; interpretar dados apresentados em um gráfico de linha. Os que tiveram menores porcentagens foram os níveis 9 e 10, que são os níveis mais altos de proficiência.

No 3º ano do EM, os níveis estão concentrados no 1 e 2, com 23,29% e 20,93%, indicando que os alunos são provavelmente capazes de: associar uma tabela de até duas entradas a informações apresentadas textualmente ou em um gráfico de barras ou de linhas e reconhecer as coordenadas de pontos representados em plano cartesiano localizados no primeiro quadrante entre outros. Nos níveis 9 e 10 há baixo percentual de estudantes. No estudo de Laros, Marciano e Andrade (2010), em que se utilizou uma modelagem multinível, verificou-se que o desempenho dos alunos do 3º ano do EM é considerado menor e fora das metas.

Segundo Araújo, Conde e Luzio (2004), a equidade da educação nas avaliações do Saeb em todos os estados brasileiros não conseguiu chegar às médias necessárias, e que mesmo os estados mais ricos têm que melhorar em qualidade, como foi o caso de São Paulo e Rio Grande do Sul.

Um estudo multinível foi apresentado por Barbosa e Fernandes (2001), em que a proficiência dos alunos em matemática está relacionada com a infraestrutura das escolas e equipamentos escolares, seguida pelas características relacionadas aos professores. Em outro estudo, em que a proficiência em Matemática comparando Brasil e o estado do Paraná mostra

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



que os alunos têm um aumento de proficiência nesse estado, no entanto, comparando as escolas das cidades e do interior não existe uma diferença tão grande (POLI, 2009).

Diante disso, considera-se que a proficiência dos estudantes do estado do Ceará ainda é insuficiente, tanto no Ensino Fundamental como no Ensino Médio, sendo necessário melhorar o ensino de matemática para que a maioria dos estudantes consigam alcançar os níveis mais altos de desempenho. Para tanto, é necessário, como evidenciado em muitos estudos, investimentos em políticas públicas para melhoria dos recursos, infraestrutura, formação de professores, entre outros fatores que podem influenciar na qualidade do ensino.

Considerações finais

A partir dos resultados, foi possível identificar que o desempenho em matemática dos estudantes cearenses dos três anos avaliados, 5º e 9º do EF e 3º ano do Ensino Médio, no Saeb, ainda precisa melhorar, o que também foi confirmado com a revisão de literatura, em que ainda apresenta resultados insuficientes para os níveis de proficiência dos estudantes que realizam essa avaliação.

O teste em que foram analisados os dados do Saeb é bastante usado em análises desse tipo. Com as variáveis que foram analisadas, permitiu-se identificar como está o desempenho em matemática dos estudantes do ano de 2015. Os resultados da pesquisa indicaram que o desempenho dos estudantes pode ser influenciado pelo sexo, localização, dependência administrativa, tipo de escola e turno de estudo.

Ainda foi evidenciado que a maioria dos alunos estão nos níveis de proficiência mais baixos no Saeb de 2015 e poucos es-



tão nos níveis mais altos. Essa evidência aponta a necessidade de melhoria na estrutura educacional e mais políticas públicas e investimentos educacionais nesse estado.

É importante ressaltar que os resultados dessa pesquisa foram baseados apenas nas médias dos estudantes, sendo necessário que testes estatísticos mais robustos sejam aplicados para se comprovar a significância das diferenças encontradas nos níveis de proficiência em matemática dos estudantes cearenses.

Além disso, pesquisas que cruzem as variáveis socioeconômicas com o desempenho dos alunos com objetivo de verificar fatores que podem influenciar no rendimento dos estudantes, como análises multiníveis, também são importantes. Aponta-se necessidade de pesquisas *in loco*, em que se busque compreender as práticas realizadas pelos docentes, estruturas físicas e modelos de gestão em escolas de destaque, para se apreender experiências educacionais exitosas e que possam indicar caminhos para a melhoria da educação no estado do Ceará.

Referências

ANDRADE, M.; FRANCO, C.; CARVALHO, J. P. Gênero e desempenho em Matemática ao final do ensino médio: quais as relações? **Estudos em Avaliação Educacional**, n. 27, jan./jun., 2003.

ARAÚJO, C. H.; CONDE, F. N.; LUZIO, N. Índice de Qualidade da Educação Fundamental (IQE): proposta para discussão. **R. bras. Est. pedag.**, Brasília, v. 85, n. 209/210/211, p. 126-136, jan./dez., 2004.

ARAÚJO, F. R. A.; SIQUEIRA, L. B. O. Determinantes do desempenho escolar dos alunos da 4^a. série do ensino fundamental no Brasil. **Economia e Desenvolvimento**, Recife (PE), v. 9, n. 1, 2010.

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



BACHA, S. M. C. et al. Rendimento escolar de alunos da área rural em escola urbana. **Rev CEFAC**, São Paulo, v.8, n.4, p. 429-40, 2006.

BARBIERI, M. F. **A influência do ritmo biológico no rendimento escolar de alunos de uma escola do município de Ferrouphilha- RS**. Dissertação (Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemática) Universidade Luterana do Brasil, Canoas, 2008.

BARBOSA, G. V. G. **A relação entre as características observáveis das escolas de Pernambuco e Ceará e seu desempenho na nota de matemática da Prova Brasil 2011**. Dissertação (Mestrado em Economia), Universidade Federal de Pernambuco, CCSA, 2013.

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. (org.). **Promoção, ciclos e avaliação educacional**. ArtMed, Curitiba (Brasil). (2001).

BELO HORIZONTE. Secretaria Municipal. **Projeto Avalia BH**. Disponível em: <http://www.avaliabh.caedufff.net/diagnostica-bh/> Acesso em 17 de março de 2015.

BRITO, M. R. F. O Sinaes e o Enade: da concepção à implantação. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, SP, v. 13, n. 3, p. 841-850, nov., 2008.

CARVALHO, W. R. L.; LIMA, A. M. G.; PONTES JUNIOR, J. A. F. Evolução conceitual da avaliação educacional: um percurso internacional. **ANAIS XII Encontro Cearense de História da Educação**; II Encontro Nacional do Núcleo de História e Memória da Educação. Fortaleza-CE, nov. 2013.

CORREIO, M. T. B. et al. Ensino de matemática no ensino fundamental II: as avaliações padronizadas e os resultados brasileiros. **Ensino da Matemática em Debate**, v. 2, n. 1, 2015.



DEPRESBITERIS, L. Avaliação de programas e avaliação da aprendizagem. **Educação e Seleção**, n. 19, p. 5-31, 1989.

DIAS, V. M.; NAVIO, V. M.; FERRÃO, M. E. Modelo Multinível do Desempenho Escolar de Alunos Socialmente Desfavorecidos em Escolas Públicas/Privadas - Aplicação aos Dados

FINIMUNDI, M. **A relação entre ritmo circadiano/rendimento escolar/turno escolar de estudantes de escolas públicas do município de Farroupilhas/RS**. Tese (Pós-Graduação Educação em Ciências), Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2012.

FREITAS, D. N. T. Avaliação da educação básica no Brasil: origens e pressupostos. In: BAUER, A.; GATTI, B. A.; TAVARES, M. R. **Vinte e cinco anos de avaliação de sistemas educacionais no Brasil: origens e pressupostos**. Florianópolis: Insular, 2013.

GATTI, B. A. Possibilidades e fundamentos de avaliação em larga-escala: primórdios e perspectivas contemporâneas. In: BAUER, Adriana; GATTI, Bernardete Angelina; GUSSO, D. A.; OLIVEIRA, L. F. B.; SAKOWSKI, P. A. M. **Desigualdades Regionais na Prova Brasil entre 2007 e 2011**. ANAIS VII Reunião da ABAVE, Avaliação e Currículo: um diálogo necessário, n. 1, p. 279-294, 2013.

LAROS, J. A.; MARCIANO, J. L.; ANDRADE, J. M. Fatores que afetam o desempenho na prova de matemática do SAEB: um estudo multinível. **Avaliação Psicológica**, v. 9, n. 2, p. 173-186, ago., 2010.

LIMA, A. M. G.; GOMES, C. A. S.; ADRIOLA, W. B. Sistemas nacionais de avaliação: da educação básica ao ensino superior. In: LEITE, R. H. (org.). **Diálogos em avaliação educacional**. Fortaleza, Edições UFC, 2014.

MAZULO, E. S. Análise da proficiência em matemática por meio de regressão linear múltipla. **Revista Intersaberes**, v.10, n. 21, p. 613-625, set./dez., 2015.

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



MORAES, A. G. E.; BELLUZZO, W. O diferencial de desempenho escolar entre escolas públicas e privadas no Brasil. **Nova Economia Belo Horizonte**, v. 24, n. 2, p. 409-430, mai./ago., 2014.

NEVES, A. P.; DOMINGUES, M. J. C. **Desempenho dos Estudantes das Instituições Públicas e Privadas no ENADE: Um estudo no Estado de Roraima**. Simpósio de Excelência em Gestão e Tecnologia. 2009.

NICOLINI, A. M.; ANDRADE, R. O. B.; TORRES, A. A. G. Comparando os resultados do Enade 2009 por número de instituições e número de estudantes: como anda o desempenho acadêmico dos Cursos de administração?. **Administração: ensino e pesquisa rio de janeiro**, v. 14, n. 1, p. 161-196, jan./fev., 2013.

PAPALIA, E. D.; FELDMAN, R. D. **Desenvolvimento humano**. 12ª ed. Porto Alegre: AMGH, 2013.

POLI, E. C. Avaliação de sistema e políticas educacionais: uma análise dos resultados do Saeb do Paraná. **Jornal de políticas educacionais**. n. 6, jul./dez., 2009.

PONTES JUNIOR, J. A. F. et al. Da pedagogia do exame à cultura da avaliação no processo de ensino-aprendizagem. **Revista Educação e Linguagem**, v. 3, n. 1, p. 63-73, jun., 2016.

Portugueses do PISA 2000. **Psicologia e Educação**. v. 5, n. 2, dez., 2006.

SÃO PAULO. Secretaria de Educação. **A prova São Paulo**. Disponível em: <http://portalsme.prefeitura.sp.gov.br/Projetos/nucleo/AnonimoSistema/M...> Acesso em 17 de março de 2015.

SOUSA, E. M. Políticas públicas e a questão da avaliação. **Ensaio: aval. pol. públ. educ.** [online], v.01, n.02, p. 51-59, 1994.

TROMPIERI FILHO, N. **Análise dos resultados do SAEB/2003 via regressão linear múltipla**. Tese (Doutorado), Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, Fortaleza-Ce, 2007.

VIANNA, H. M. Avaliação: considerações teóricas e posicionamentos. **Est. Aval. Educ.** [online], n.16, p. 05-36, 1997.



A CONSTRUÇÃO DO CAMPO DA AVALIAÇÃO: UMA PERSPECTIVA HISTÓRICA

Poliana Soares de Oliveira

Licenciada em História pela UFRPE; Mestranda em Educação pela UFPE; Professora de História da Educação Básica.

José Batista Neto

Doutor em Ciências de Educação pela Universidade Paris V-René Descartes

Agência Financiadora: FACEPE – Fundação de Amparo a Ciência e Tecnologia de Pernambuco.

RESUMO

Este artigo realiza uma breve retrospectiva histórica do campo teórico da avaliação da aprendizagem. No primeiro momento apresenta autores que, a partir dos anos de 1920, iniciaram a sistematização e os primeiros conceitos a respeito da avaliação da aprendizagem e, no segundo momento, os autores que formulam a perspectiva formativo reguladora da avaliação. Dito de outra forma, este texto tem a intenção de sistematizar a constituição da avaliação enquanto campo teórico e da pesquisa educacional.

Palavras-chaves: Avaliação. Avaliação do ensino aprendizagem. Teóricos da avaliação.

ABSTRACT

This paper is a brief historical retrospective in the theoretical field of the learning evaluation. In the first moment, are presented the authors that, by the 20ths, has begun the systematization and the first concepts about evaluation of learning and, in the second moment, shows authors that research in the field of the formative perspective of the evaluation. In other way, this text aims to present the constitution of the evaluation as a theoretical field and of the educational research.

key-words: Evaluation. Evaluation of the teaching and learning. Theorists of the evaluation.

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



Introdução

O texto foi produzido como parte integrante de dissertação de mestrado em Educação na qual se discute o papel da avaliação da aprendizagem nas práticas de professores de História de Escolas de Referências da Rede Pública do Estado de Pernambuco. Tem por propósito sistematizar os estudos relacionados à avaliação a fim de que possamos perceber, numa perspectiva histórica, quais as contribuições de teóricos deste campo do ensino, assim como perceber mudanças e permanências.

Visto que estudar essas contribuições é imprescindível para se entender o papel da avaliação no âmbito escolar, foram feitos levantamentos dos principais autores que tratam do tema, desde os chamados fundadores até os mais recentes que abordam a perspectiva formativa reguladora da avaliação.

Tomamos como ponto de partida autores como Ralph Tyler (1974), Lee Cronbach, Michael Scriven e Daniel Stufflebeam (1981) que iniciaram e desenvolveram o debate sobre avaliação de uma forma mais sistemática, abrindo caminhos para outros autores que, mais tarde, fizeram esse debate ampliar-se e desenvolver-se. Nesse sentido, estamos nos referindo a autores nacionais e estrangeiros como Heraldo Marelím Vianna (2000), Philippe Perrenoud (1999), Charles Hadji (1997), Jusara Hoffmann (2010), Janssen Felipe da Silva (2007), entre outros.

Uma retrospectiva histórica da avaliação

Iniciaremos nossas observações a partir de Ralph Tyler, estudioso da educação que desenvolveu sua teoria sobre avaliação no contexto das primeiras décadas do século XX. Seu mais



conhecido livro, *Princípios Básicos de Currículo e Ensino*, foi lançado nos anos de 1930. Neste período, existia uma grande demanda e também um grande investimento em pesquisas na área da educação para “otimizar a relação entre as demandas da sociedade e a função da educação formal” (SILVA, 2007, p. 141).

Para Tyler, a preocupação maior deveria se situar na qualidade do currículo, entendida em termos de eficácia e eficiência, critérios com os quais eram avaliados se os resultados propostos tinham sido atingidos. Desta forma, a avaliação passou a ser de grande interesse para as pesquisas. Tyler, participante desse esforço para a produção de conhecimento educacional, apontaria a finalidade da avaliação, associando-a à verificação da aprendizagem e à ação de planejamento.

Deve ficar claro que a avaliação torna-se, então, um processo cuja finalidade é verificar até que ponto as experiências de aprendizagem, tais como foram desenvolvidas e organizadas, estão realmente produzindo os resultados desejados, e o processo de avaliação compreenderá a identificação dos pontos fracos e fortes dos planos. (TYLER, 1974, p.98)

Outro ponto importante da teoria de Tyler, cujos efeitos recaíram sobre o modo como a avaliação será concebida e praticada a partir de então, diz respeito ao fato de que “o processo educativo visa gerar e/ou mudar padrões de comportamento, devendo, em consequência, o currículo ser construído com base na especificação de habilidades desejáveis expressas em objetivos a serem alcançados” (SILVA, 2007, p.142).

De acordo ainda com Tyler, a “avaliação é um processo mediante o qual se determina o grau em que essas mudanças de comportamento estão realmente ocorrendo” (SILVA, 2007, p. 141). É nesse sentido que Bonniol e Vial (2001) afirmam que uma das grandes preocupações do pensamento tyleriano era a

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



fixação e aferição de objetivos comportamentais, meios pelos quais se poderiam garantir a qualidade do currículo. A garantia da qualidade passava também por saber selecionar bem os procedimentos avaliativos para que fosse possível verificar se as metas propostas tinham sido atingidas.

O centro do sistema de avaliação criado por Tyler está justamente em conseguir equilibrar, da melhor maneira possível, os objetivos definidos no currículo e a sua operacionalização. Pode-se, a partir disto, dar conta de obter, do aluno, mudanças no seu padrão de comportamento e atingir as habilidades desejáveis claramente apresentadas num programa.

De acordo com Bonniol e Vial, a avaliação seria padronizada, aos moldes dos procedimentos usados pelas ciências “duas”, como a matemática e a física, por exemplo, e consistiria em verificar o alcance ou não, pelo aluno, de comportamentos em relação a padrões fixados. As ideias e práticas avaliativas anteriores a Tyler usavam de grupos experimentais e de controle entendidos como referências que possibilitariam se perceber como estava o aprendizado dos alunos.

Na teoria tyleriana, os objetivos da aprendizagem tinham como foco a avaliação em si e não o aluno. Dessa forma, os avanços alcançados até então com a sistematização do processo avaliativo acabaram aos poucos ofuscados pelo fato de se restringir ao produto obtido (metas estabelecidas e alcançadas) no momento terminal e não ao juízo de valor construído em relação ao aluno ao longo do processo.

Nesse sentido, a ideia de avaliação em Tyler acabava por não sugerir uma preocupação específica com o processo de aprendizado do aluno em suas minúcias. Excluía-se, assim, aspectos importantes, a exemplo dos valores subjacentes ao currículo, como as expectativas dos alunos, os contextos cultu-



rais e educativos, os pontos de vista e as representações sociais dos sujeitos participantes do ensino e da aprendizagem.

De acordo com Janssen Silva (2007), o conceito tyleriano inscrevia a avaliação no momento terminal do processo do ensino. O critério de análise reduzia-se ao rendimento, os seus objetivos eram tendenciosos e reduziam-se a pontos previamente estabelecidos. O que não seria necessariamente um problema, não fosse a exclusão de aspectos da avaliação tão importantes, como os conhecimentos prévios do aluno e as questões do meio que o circunda, entre outros.

Vale ressaltar ainda que, apesar de limitadas, as ideias desenvolvidas por Tyler a respeito de avaliação constituíram um importante avanço, porque abriram caminhos para outros estudiosos. Teóricos, como Cronbach, por exemplo, vão se debruçar sobre as teses de Tyler e repensar o conceito de avaliação, partindo das contribuições tylerianas, mas sem deixar também de buscar superar os aspectos por eles considerados negativos.

Foi na década de sessenta do século XX que a avaliação educacional viveu um período de entusiasmo e passou a ser obrigatória no sistema educacional de alguns países, como nos Estados Unidos, envolvendo os professores, os conteúdos e a escola.

Na esteira dos estudos sobre a avaliação, Stufflebeam e Shinkfiel (1995), indo ao cerne da teoria de Cronbach, apontaram que a avaliação foi concebida para cumprir um papel político, acrescentando um importante ingrediente ao debate. Desta maneira, seriam condições necessárias a consciência política, a mentalidade aberta para novas possibilidades avaliativas e a boa comunicação por parte de quem realizaria a dinâmica avaliativa.

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



O planejamento da avaliação para Cronbach deveria aproximar-se das características da ação de planejar para um programa de investigação. Observaria a flexibilidade em relação aos seus resultados e estaria sempre atento aos interesses da comunidade para o qual se destinaria. O avaliador assumiria uma responsabilidade ampla para que a ação avaliativa viesse a ser útil. Nesse sentido, um indivíduo sozinho seria insuficiente para realizar a avaliação, sendo necessário uma equipe avaliadora que proporcionasse múltiplos olhares e discussões entre os profissionais envolvidos.

Para Silva (2007), avaliar em Cronbach “é um processo planejado de coleta de informações para compreensão e tomada de decisões que visem melhorar a qualidade do que se avalia e instruir os sujeitos envolvidos nesta dinâmica” (p.145). Seria necessário, portanto, atender a alguns princípios, para que pudesse dar conta das exigências da avaliação enquanto um sistema de produção de informação. Janssen Silva destaca alguns deles – *clareza, ser oportuna, exatidão, validade e amplidão* – e explicita o seu significado.

Clareza na medida em que a avaliação e seus resultados são entendidos pelos sujeitos que participam do processo avaliativo. **Oportuna** por ser pertinente às necessidades do contexto e dos sujeitos. **Exatidão** porque os vários sujeitos que estão participando da implementação dos procedimentos avaliativos devem utilizá-la da mesma maneira. **Validade** na medida em que a concepção e os tratamentos das informações estão relacionados com a realidade. **Amplidão** em relação a oferecer um grande leque de alternativas políticas para alcançar as metas ou repensá-las (SILVA, 2007, p.145-146).

Ao propor estes princípios, a perspectiva da avaliação em Cronbach pretendia se mostrar compreensiva, permitindo a reflexão a cada momento do trabalho, estimulando leituras



sobre o que se propõe avaliar e favorecendo uma melhor percepção e aperfeiçoamento do processo avaliativo.

Percebemos então que Cronbach teria avançado na perspectiva de produzir uma proposta minuciosa de avaliação, muito associada, porém, aos testes psicométricos próprios a uma avaliação psicológica dos estudantes. Para a construção desses testes, critérios para aferir o que se deseja dos alunos deveriam ser detalhadamente delimitados, sendo um ponto importante para que o processo de ensino e aprendizagem acontecesse e pudesse ser percebido pela avaliação escolar.

Consequentemente, Joseph Cronbach, em relação a Tyler, tem seu diferencial por tratar a avaliação a partir do aluno em si e os diversos fatores que o influenciam, algo que Tyler acaba por não se ater quando direciona seu foco aos objetivos específicos do currículo e para sua operacionalização.

Iniciam-se, com Cronbach, as bases teóricas de uma perspectiva processual da avaliação a qual demandaria múltiplos olhares para dar conta das suas várias facetas. Por estas características, a perspectiva se aproxima do que pensamos dela, hoje. Uma avaliação que pensa o processo como um todo e os diversos fatores que influenciam o complexo processo de ensino e aprendizado.

Na constituição do campo teórico da avaliação, é importante trazer à luz ainda o pensamento de Michael Scriven, cujas primeiras contribuições ao tema da avaliação foram produzidas, também, a partir da década de sessenta do século XX. Ele se contrapõe, em alguns pontos, às ideias de Cronbach e Tyler ao propor uma avaliação livre dos objetivos e ao introduzir as noções de avaliação formativa e avaliação somática, cuja centralidade estaria na distinção entre os objetivos e os papéis da avaliação.

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



As ideias Scriven despertam grande interesse, não apenas por introduzir pontos inovadores, como os acima citados, mas pelo fato de ser ele um dos primeiros a formular questões que envolvem a avaliação formativa, parte importante da perspectiva orientadora de nossos estudos.

Segundo Vianna (2000), Scriven defende que a avaliação cumpriria várias funções, mas possuiria um único objetivo, o de determinar o valor ou o mérito do que ou quem está sendo avaliado (VIANNA, 2000, p.85). Para Scriven, a avaliação formativa seria aquela que ocorreria ao longo dos programas¹, cuja finalidade seria a de promover a modificação e revisão do próprio programa. A avaliação somática, por sua parte, ocorreria ao final e relacionar-se-ia com a decisão de adotar, continuar ou encerrar determinado programa.

A concepção de avaliação livre de objetivos (*goal-free*) foi desenvolvida por Scriven e, conforme Vianna, ela colocaria os próprios objetivos da avaliação sob suspeita, ou seja, isso implicaria que a própria intencionalidade dos objetivos também deveria passar por uma avaliação. Pois, só assim, se conseguiria produzir um maior número de dados que possibilitaria a formulação de um juízo de valor mais preciso para uma melhor tomada de decisão. Posteriormente, o próprio Scriven fez ressalvas à ideia de uma avaliação livre de objetivos. Ao receber algumas críticas, inclusive de Daniel Stufflebeam, com quem partilhou escritos, ele colocou que:

Quanto menos o avaliador externo ouvir falar dos objetivos do projeto, menos se desenvolverá uma visão li-

¹ Programa para Scriven é uma proposta de ensino desenvolvida para determinado grupo, onde estaria inserida a avaliação. Contudo, a avaliação, no interior de um programa, não se encerraria em um momento determinado, dada a necessidade de modificações constantes. Portanto, haverá tantos momentos de avaliação quantos forem necessários para que se dê conta das necessidades do planejamento e do desenvolvimento de uma proposta de ensino.



mitada, e mais atenção será dada aos efeitos reais (em vez de verificar efeitos alegados). (SCRIVEN, STUFFLEBEAM, 1981, p.43).

Scriven adota uma postura semelhante à de Cronbach ao defender a necessidade de se conhecer toda a estrutura na qual vai estar inserida a avaliação, ratificando a crítica feita ao modelo tyleriano, o qual reservava grande importância à definição de objetivos comportamentais.

Contemporâneo de Scriven e de Cronbach, Stufflebeam formulou algumas críticas à proposta de Scriven. Ele vai discutir a temática da avaliação considerando o processo em seu todo, desde o contexto de origem ao produto. Tendo em vista que os objetivos nunca estariam inteiramente concluídos, propôs uma avaliação orientada para o aperfeiçoamento, ou seja, a serviço de constante reestruturação do programa de formação.

De acordo com Vianna, o envolvimento deste estudioso com a avaliação foi ocasional, tendo ocorrido a partir do contato que travou com os testes objetivos (do modelo tyleriano), recomendados pelo governo estadunidense. Estes testes foram considerados por Stufflebeam insuficientes quando o objetivo era o aperfeiçoamento dos programas de avaliação.

De acordo com Silva, Stufflebeam desenvolveu sua perspectiva a partir da tentativa de responder a cinco questões relacionadas à **definição** de orientações metodológicas, à **tomada de decisões** pertinentes às transformações que se pretende alcançar, a **valores** que servem de referência ao processo de tomada de decisão, ao reconhecimento de que **níveis** díspares precisam de diferentes atuações e ao **desenho investigativo** cuja intenção seria conseguir identificar os níveis diferenciados existentes e o quanto se precisava de diretrizes e soluções específicas.

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



A busca de respostas a essas questões levou Stufflebeam a propor um conceito de avaliação nos seguintes termos:

La evaluación es el proceso de identificar, obtener y proporcionar información útil e descriptiva acerca del valor y el mérito de las metas, la planificación, la realización y el impacto de un objeto determinado, con el responsabilidad y promover la compresión de los fenómenos implicados (STUFFLEBEAM; SHINKFIEL, 1999, Apud SILVA, 2007, p.148).

Esta concepção de avaliação ofereceu as bases para o modelo denominado CIPP – Concepção, Insumo, Processo e Produto –, um modelo que englobava o planejamento, a estruturação, a implementação e a reciclagem das decisões, o qual exigia uma investigação continuada, apoiada em cinco questões básicas de sua teoria.

Stufflebeam acreditava não ser possível suprir as deficiências que ocorriam em avaliações inspiradas na teoria de Tyler, segundo a qual o programa era o centro da questão e a avaliação se limitava a sua etapa final, além de se tratar de uma avaliação que não considerava as especificidades de cada momento e que se pensava ser acessível a todos.

Como mencionamos, a avaliação acabava a parte de aspectos importantes das vivências na escola e relacionados à escola. Por outro lado, não considerava a autoavaliação, que fora, aliás, proposta por Scriven, e assim excluía os sujeitos de participação no processo transformador da educação.

Ao longo dos quase vinte anos de desenvolvimento do conceito de avaliação, bem como de suas práticas, podemos observar que, desde Ralph Tyler, a sistematização das propostas avaliativas ocorre para atender a uma demanda político social. A partir da apresentação desses teóricos, buscamos explicitar o processo de desenvolvimento das ideias a respeito da avaliação



e como o que foi tratado até aqui constituiu uma base para as ideias de outros estudiosos que tratam da avaliação na perspectiva formativa.

A perspectiva formativa reguladora da avaliação da aprendizagem

O tópico anterior trouxe um pouco do campo teórico e de teóricos “fundadores”, ou seja, que trataram da avaliação principalmente a partir do momento em que esse tema passou a se constituir como área de estudo de importância para o campo da educação, nas primeiras décadas do século XX e na década de 60 desse mesmo século.

A partir daqui nos ateremos mais à perspectiva formativa da avaliação, partindo do que coloca Vianna a respeito de Michael Scriven. Como se sabe, este foi o responsável por introduzir, em 1967, esta concepção em relação aos currículos.

A avaliação formativa supunha um processo de fornecimento de informações sobre o grupo e seus indivíduos que seriam utilizadas para a melhoria de programas. Ao propor essa perspectiva, Scriven fornece um diferencial com relação a Tyler, tendo em vista se preocupar, no processo avaliativo, com as questões que envolvem todos os participantes do processo. Apesar de termos uma quantidade significativa de autores que tratam da avaliação na perspectiva formativa e formativa reguladora, elencamos alguns por acreditarmos que estes nos dão elementos de análise suficientes aos nossos estudos.

De acordo com Charles Hadji (2001), desde que as primeiras sistematizações a respeito da avaliação foram realizadas, a comunidade educativa desejava uma avaliação capaz de regular as aprendizagens, que conseguisse orientar o aluno na veri-

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



ficação e análise de suas dificuldades, bem como na operacionalização de procedimentos que lhe permitisse progredir. Sendo assim, o que todos os que avaliam e fazem até então, dizia Hadji, é regular as aprendizagens. Uns, atendendo-se a conceitos da educação tradicional, outros, numa perspectiva construtivista. O fato é que, ambos teriam por intuito a regulação.

Para Hadji, todo procedimento avaliativo é visto a partir de três “fatos” em que:

A avaliação é sempre algo diferente de uma pura e simples medida científica, que o ato de avaliar é um **ato de confronto e correlação** e que em grande parte implica **arranjos** e é fruto de **negociações** (HADJI, 2001, p.11).

Quando Charles Hadji valoriza as questões políticas (confronto entre sujeitos, correlação de forças, arranjos e negociação entre sujeitos) que envolvem a avaliação ao ponto de defender que, sem elas, a avaliação não ocorre, ele rompe com uma perspectiva tradicional, como a formulada por Tyler.

Quem avalia, segundo Hadji, desencadeia comportamentos a observar, interpreta esses comportamentos, comunica os resultados na análise e remedia os erros e as dificuldades analisadas. Nesse sentido, o erro não seria concebido como algo a ser reprimido, mas sim a ser utilizado como ferramenta de informação tanto para o aluno quanto para o professor, para não mais cometê-los. Ele seria utilizado também como reformulador dos mecanismos utilizados tanto para desencadear comportamentos, por exemplo, a maneira como é estruturada a aula para determinado conteúdo, quanto para avaliar os alunos.

Hadji vai dizer que tratar a avaliação numa perspectiva formativa não nega a objetividade da avaliação quantitativa, não ocorre de recusá-la, mas sim de dar a quantificação uma



utilização diferenciada, pela qual ela poderia fazer parte como procedimento complementar ao processo avaliativo. A avaliação formativa não teria a ambição de que um maior número possível de alunos se tornem bons alunos.

Na verdade, o que tornaria a avaliação formativa é a intenção dominante do avaliador, ou seja, o que ele faria dos resultados da avaliação é que determina qual o seu papel no processo de ensino e aprendizagem. Realizar uma avaliação em que a quantificação ocorra não é necessariamente um problema, mas sim o que o avaliador vai fazer desses resultados. Portanto, Hadji dá destaque ao que os resultados produziram: um *ranking* no qual se distribuem os alunos ou juízos de valor que seriam mais um instrumento de ajustamento pedagógico que auxiliaria tanto os professores quanto os alunos a enxergarem seus erros e acertos.

Hadji chama de “utopia promissora” a avaliação formativa. Para ele:

Toda avaliação tem – ou deveria ter, em um **contexto pedagógico** – uma **dimensão prognóstica**, no sentido de que conduz – ou deveria conduzir – a um melhor **ajuste ensino/aprendizagem**. Poderia – deveria – tratar-se de adaptar melhor o conteúdo e as formas de ensino às características dos alunos reveladas pela avaliação (**pedagogia diferenciada**) (HADJI, 2001, p.20).

Segundo Hadji, o contexto pedagógico estaria associado à compreensão das dimensões que envolvem e que ‘conduz ou deveria conduzir’ o processo de ensino e de aprendizagem. Seria possível, a partir disso, construir o currículo, planejar aulas, entre outras ações que envolvem a prática pedagógica, tal como a avaliação numa visão de ajustamento pedagógico do processo de ensino e aprendizagem.

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



Duas são as características, complementares ente si, da avaliação formativa colocadas por Hadji. A avaliação formativa é informativa e trata de acrescentar à função reguladora a função corretiva. Hadji afirma que não há um conceito efetivo e fechado para a avaliação formativa, dado que ela está diretamente associada à intenção do avaliador, a quem caberia escolher os procedimentos avaliativos e didáticos e afirmar sua intenção para com os resultados obtidos.

Outro aspecto recorrente nas ideias de avaliação de Hadji é a dimensão reguladora, claramente embasadas em Philippe Perrenoud, autor cujos textos aparecem citados em várias passagens. Assim sendo, utilizaremos tanto Perrenoud (1999) quanto de Jussara Hoffman (2010, 2014) para tratarmos sobre esta questão.

Perrenoud vai conceber a perspectiva reguladora, associando-a à avaliação formativa, sendo esta entendida como uma peça essencial da pedagogia diferenciada. Destaca que, a partir dos anos 60, a avaliação formativa se tornou um instrumento privilegiado de uma regulação contínua das intervenções pedagógicas e das situações didáticas (PERRENOUD, 1999, p.14). Por esse ângulo, a avaliação só assume sentido regulatório onde há estratégias pedagógicas de luta contra o fracasso escolar.

Pois, para Perrenoud, a intenção da avaliação não está na regulação para hierarquizar os alunos, mas sim ajudá-los, assim como aos professores, a entender e perceber as dificuldades de aprendizagem, e de ensino, do mesmo modo que os êxitos no desenvolvimento de propostas pedagógicas. Nesse sentido, a avaliação seria uma atividade pedagógica complementar que obrigaria o professor a lidar com o erro, segundo duas possibilidades, a formação regulatória e a hierarquização sele-



tiva. De um lado, como aspecto da reorganização de estratégias de ensino e aprendizagem e, de outro, como mecanismo de regulação numa proposta hierarquizadora e seletiva.

A partir do olhar formativo regulador da avaliação, Perrenoud coloca que enquanto não obtivermos da intenção de avaliar resultados eficazes, sempre irão existir divergências entre a lógica formativa e a lógica seletiva. Podemos aqui fazer uma complementação com o que coloca Hadji quando vai situar a avaliação formativa associada à intenção existente no processo avaliativo e o quão relativo é a ideia de eficácia no campo da avaliação. Consequentemente ocorrem as divergências a partir do momento em que a quantificação, na avaliação, passa a ser considerada negativa por não ser tratada na lógica formativa e sim seletiva (aquela que separa os bons dos ruins).

Para Jussara Hoffmann, avaliar é, por essência, o ato de valorar, isto é, de atribuir valor a algo, um objetivo, um fenômeno ou situação, podendo a qualidade do objeto avaliado ser positiva ou negativa para aquele que avalia (HOFFMANN, 2010, p.47). Desta forma, para que cada professor defina os parâmetros de avaliação seria necessário refletir acerca das várias dimensões da prática pedagógica de cada uma das áreas de conhecimento. Com base na identificação das necessidades de aprendizagem, define-se a avaliação mais pertinente a cada caso, ou seja, com base em tais cenários, desenvolve-se o processo avaliativo e, assim, cenários educativos se transformam no próprio cenário avaliativo.

Podendo ser diretivo ou limitador, o cenário educativo, de acordo com Hoffmann e Perrenoud, é um importante fator para se desenvolver uma avaliação das aprendizagens que seja significativa e consiga responder pelo desenvolvimento pleno do aluno. Nesse sentido, a avaliação é formativa reguladora

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



por ser mediadora dentro do cenário educativo. A ideia de mediação em Hoffman significa:

Ação, movimento, provocação, a busca de reciprocidade intelectual entre os elementos da ação educativa. Professor e alunos buscando coordenar seus pontos de vista, trocando ideias, (re)organizando-a, transformando-as (HOFFMANN, 2014, p.86).

Percebemos uma convergência entre o que colocam autores, como Hadji, Perrenoud e Hoffmann, quando defendem a perspectiva formativa da avaliação e destacam a intenção não de punir e segregar os “bons” dos “ruins”, mas sim de compreender quais as necessidades dos alunos e das áreas de conhecimento. A partir de então, fazer com que alunos e professores consigam associar a avaliação como algo intrínseco à dinâmica do ensino e da aprendizagem, sem que, dessa forma, pense-se nela como algo separado do planejamento e do ensino.

Assim, à título de síntese, reteremos a perspectiva da avaliação formativa reguladora de Janssen Silva, para quem:

Avaliação formativo-reguladora é um mecanismo **integrativo e regulador da prática docente e das aprendizagens**, ocupando o lugar mediador na ação educativa, sendo **fonte de informações descritivas e interpretativas dos percursos** dos conteúdos de aprendizagens, dos aprendentes e das situações didáticas e da relação entre ambos (SILVA, 2006, p.58).

Quando Janssen Silva a formula nestes termos, ele se aproxima de Hoffman, Hadji e Perrenoud, por acreditar que a avaliação integra os sujeitos do processo educativo ao mesmo momento que regula suas práticas através do tratamento dado aos erros e acertos observados nos resultados da avaliação.

Nessa acepção, a avaliação é fonte de informação sobre práticas discentes e docentes a serem descritas e interpretadas,



para, como já colocado por Hadji, servir de base à estruturação e reestruturação de conteúdos e outros aspectos que permeiam a prática pedagógica².

Considerações finais

Os estudos a respeito da avaliação vêm ganhando espaço nos últimos anos. A compreensão de que a avaliação não é apenas o ponto final do processo de ensino aprendido, que se insere em um contexto, e que por ele é influenciada, é a tecla que mais se tem batido.

Neste artigo pudemos ter uma pequena noção do quanto a avaliação teve sua percepção alterada ao longo das últimas décadas desde que Ralph Tyler sistematizou ideias a respeito de uma avaliação voltada para se conseguir equilibrar, da melhor maneira possível, os objetivos definidos no currículo e a sua operacionalização. Este pode não ser, para alguns, o conceito mais interessante para entendermos da melhor maneira como anda o processo de ensino numa sala de aula. Ele foi, porém, importante por se tratar de um avanço para o campo educacional.

Alguns autores contribuíram ao complementarem e/ou ao fazerem críticas ao que Tyler iniciou. Contudo, o pensamento a respeito da avaliação formativa foi o ponta pé inicial para abirmos novos horizontes nas discussões. O conceito de avaliação formativa foi um grande avanço para estudos desse elemento da prática pedagógica. A concepção de avaliação formativa é uma ideia de aplicação complexa, de um lado, como aspecto de reorganizações de estratégias de ensino e aprendi-

² SOUZA, João Francisco. IN BATISTA NETO, José; SANTIAGO, Eliete (Orgs.). **Prática pedagógica e formação docente**. RECIFE, Ed. UFPE, 2009.

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



zagem, de outro, o fato da avaliação ser vista como mecanismo de regulação numa proposta hierarquizadora e seletiva. Isto acabaria tornando as escolhas sobre qual ação avaliativa adotar, tarefa trabalhosa e pouco atraente aos professores que tenderiam ao que consideram mais fácil, como coloca Perrenoud (1999).

Assim sendo, a intenção da avaliação não deveria estar na regulação para hierarquizar os alunos, mas sim ajudá-los, assim como aos professores, a entender e perceber as dificuldades de aprendizagem, e de ensino, do mesmo modo que os êxitos no desenvolvimento de propostas pedagógicas.

Referências

BATISTA NETO, José & SANTIAGO, Eliete. **Formação de Professores e Prática Pedagógica**. Recife: Editora Massangana, 2007.

BASTOS, Lilia Bastos, PAIXÃO, Lyra, MESSICK, Rosemary Grives. **Avaliação Educacional II: perspectivas, procedimentos, alternativas**. Petrópolis, Editora Vozes, 1978.

BONNIOL, Jean-Jacques; VIAL, Michel. **Modelos de avaliação: textos fundamentais**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

HADJI, Charles. **Avaliação Desmistificada**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliação: Mito e Desafio – Uma Perspectiva Construtivista**. Porto Alegre: Mediação, 2005.

PERRENOUD, Philippe. **Avaliação: Da Excelência à Regulação das Aprendizagens – Entre Duas Lógicas**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

SILVA, Janssen Felipe da; HOFFMANN, Jussara & ESTEBAN, Maria Teresa. **Práticas Avaliativas e Aprendizagens Signi-**



ficativas em Diferentes Áreas do Currículo. Porto Alegre: Mediação, 2004.

SILVA, Janssen Felipe da. **Avaliação na perspectiva formativa-reguladora: pressupostos teóricos e práticos.** 2.ed. Porto Alegre: Editora Mediação, 2006.

SOUZA, João Francisco. IN BATISTA NETO, José ; SANTIAGO, Eliete (Orgs.). **Prática pedagógica e formação docente.** RECIFE, Ed. UFPE, 2009.

TYLER, Ralph W. **Princípios básicos de currículo e ensino.** 5.ed. Porto Alegre: Globo, 1978

VIANNA, Heraldo Marilim. **Avaliação Educacional.** São Paulo: IBRASA, 2000.

VIANNA, Heraldo Marelim. **Introdução à avaliação educacional.** São Paulo: Ibrasa, 1989.

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



AVALIAÇÃO DAS APRENDIZAGENS E O ENSINO DE GEOGRAFIA: REFLEXÕES SOBRE CONCEPÇÕES DOCENTES NO ENSINO MÉDIO

Lucas Gabriel da Silva

UERN

Agência Financiadora: não contou com financiamento

RESUMO

O presente estudo tem por objetivos apresentar uma breve reflexão de base teórica e empírica acerca da relação da avaliação das aprendizagens e o ensino de Geografia, através da prática docente de quatro professores que lecionam no Ensino Médio em duas escolas da cidade de Mossoró - RN, sendo o Centro de Educação Integrada Professor Eliseu Viana e a Escola Estadual Moreira Dias. Este trabalho trata-se de um recorte dos resultados de uma pesquisa de monografia, no qual caberá discutir sobre as concepções de avaliação das aprendizagens dos professores colaboradores da pesquisa. Para tanto, utiliza-se de um caráter qualitativo no que diz respeito aos procedimentos metodológicos, em que foram realizadas entrevistas do tipo semiestruturada com objetivo de analisar o discurso relacionado ao tema em questão. Para isso, realizou-se ainda estudo teórico em autores que trabalham as concepções da avaliação das aprendizagens, a exemplo de Zabala (1998); Hoffmann (2003, 2005, 2014) e Luckesi (2004, 2011). Como resultados, pode-se apresentar que os professores colaboradores da pesquisa, apesar de elencarem em seus discursos concepções de avaliação pautadas em princípios construtivistas e críticos da aprendizagem, ao final suas práticas na disciplina de Geografia no Ensino Médio acabam por praticar as ações reducionistas do processo avaliativo, o que caracteriza suas práticas como ato de examinar.

Palavras chave: Avaliação. Geografia. Concepções.

ABSTRACT

This study aims to present a brief theoretical and empirical reflection on the relationship of learning assessment and Geography teaching through the teaching practice of four teachers who teach in High School



in two schools in Mossoró – RN: Professor Eliseu Viana Integrated Education Center and Moreira Dias State School. This paper is a clipping of the results of an undergraduate thesis research in which it will be necessary to discuss the conceptions of learning evaluation of the collaborating teachers of the research. In order to do so, it uses a qualitative character in which it disrespects methodological procedures, in which semi-structured interviews were conducted with the purpose of analyzing the discourse related to the subject in question. To that end, a theoretical study was carried out in authors who work conceptions of learning evaluation such as Zabala (1998); Hoffmann (2003, 2005, 2014) and Luckesi (2004, 2011). As results, it can be presented that teachers collaborators end up practicing the reductionist actions of the evaluation process, despite highlighting in their discourses conceptions of evaluation based on constructivist and critical principles of learning at the end of their practices in the discipline of Geography in High School, which characterizes their practices as an act of examining.

Keywords: Evaluation. Geography. Conceptions.

Introdução

A avaliação representa dentro do processo de ensino/aprendizagem uma característica importante na prática do professor, é através desta dimensão pedagógica que o educador poderá diagnosticar o desempenho dos seus educandos. Nesse sentido, o ato de avaliar deve ser encarado como inerente e indissociável à aprendizagem, o que revela a sua necessidade de ser pensada em todos os níveis e áreas do conhecimento, tendo em vista seu caráter político e pedagógico. Nesse contexto, este estudo tem por objetivo conhecer as concepções de avaliação das aprendizagens e como influenciam as práticas docentes no Ensino Médio em Geografia, tratando-se na verdade de um esforço reflexivo no âmbito da discussão sobre avaliação escolar e Ensino da Geografia. Sendo sua realização com quatro docen-

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



tes do Ensino Médio da Rede Estadual de Ensino, tendo como escola/campo de pesquisa o Centro de Educação Integrada Professor Eliseu Viana e a Escola Estadual Moreira Dias, ambas localizadas na cidade de Mossoró - RN.

Diante do desafio e complexidade do tema e sua relevância, o presente trabalho tentará expor reflexões acerca da temática da avaliação e sua relação com o Ensino de Geografia, utilizando-se do discurso dos professores colaboradores da pesquisa para revelar as concepções em relação à dimensão da avaliação dentro da prática docente em Geografia. Tendo em vista que a discussão sobre avaliação escolar tem um vasto número de pesquisa no campo da Educação, contudo, no que se refere aos saberes específicos, sobretudo da Geografia, são pontuais e não tratam das especificidades da avaliação nesta área do saber.

Os pressupostos teóricos que orientam este estudo fundamentam-se primeiramente em autores que discutem a temática da avaliação das aprendizagens, a exemplo de Zabala (1998); Hoffmann (2003, 2005, 2014) e Luckesi (2004, 2011) e os que estudam o Ensino de Geografia, como também a sua relação com a dimensão da avaliação a título de exemplo Rabelo e Cavalcanti (2009). No que se refere à metodologia, é válido salientar que os resultados e reflexões aqui expostos são oriundos de um recorte de pesquisa monográfica. Assim sendo, a pesquisa possui um cunho qualitativo e descritivo, priorizando os escritos dos professores colaboradores como forma de descrever os resultados. Empregou-se como procedimento metodológico a elaboração de instrumento de pesquisa do tipo questionário semiestruturado com o objetivo de revelar as concepções dos professores que lecionam Geografia no Ensino Médio em relação à temática avaliação da aprendizagem.



Referencial teórico

No cenário da pesquisa educacional, a temática da avaliação das aprendizagens tem apresentado ampla discussão no que permeia a prática docente no campo da educação. Como destaca Melo e Bastos (2012), muito se tem escrito sobre avaliação escolar e esse tem sido um desafio para os pesquisadores e professores, pois ainda é difícil para muitos descobrir em seu ato pedagógico o papel da avaliação dentro do processo de ensino/aprendizagem.

Neste contexto, autores como LUCKESI; HOFFMANN e ZABALA, são estudiosos que têm dedicado grande parte de suas vidas à pesquisa sobre a avaliação das aprendizagens, discutindo concepções, teorias e metodologias que possam desmitificar o sentido da avaliação dentro do processo de ensino/aprendizagem. É comum que exista uma grande variação conceitual, tanto por parte de autores quanto de professores, pois, como explica Romão (2005), em cada conceito de avaliação esta atrelada uma determinada concepção de educação.

Ao analisar as concepções apresentadas por HOFFMANN; ZABALA e LUCKESI, deve-se primeiramente entender a trajetória profissional de formação de cada autor, pois este fato reflete na proposta de avaliação desenhada. A concepção teórica de avaliação mediadora defendida por Hoffmann (2003) possui uma aproximação com a avaliação reguladora/formativa descrita por Zabala (1998), afinal ambos os autores abortam a prática avaliativa como um campo de possibilidades no processo do ensino. A relação de afinidade entre as duas teorias é entendida a partir dos princípios da avaliação formativa, pois para Hoffmann (2013, p.201) “a perspectiva mediadora tem por fundamento os princípios da avaliação formativa e seus fundamentos”.

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



Apesar das concepções de avaliação mediadora e reguladora/formativa partirem dos mesmos princípios, Hoffmann (2013) faz críticas sobre como a perspectiva de Zabala (1998) é entendida e praticada pelos educadores, pois para a autora, desde que sugeriram os primeiros estudos em avaliação formativa no Brasil, é cometida pelos professores uma falsa crença de que observar os alunos todo dia, continuamente, e ao longo do processo realizar aplicações de tarefas parciais, estar-se-á pon-do em prática a avaliação formativa, mas um sério equívoco está atrelado nesta prática, pois as observações realizadas ao longo do processo e as atividade aplicadas só são analisadas ao final dos conteúdos e, muitas vezes, os resultados transformados em médias parciais para aprovação ou reprovações dos educandos, o que denotaria para (HOFFMANN, 2013) uma avaliação classificatória transvestida de formativa.

Diante destes fatores expostos na realidade da prática exercida pelos docentes, Hoffmann (2013) pretendia ressaltar o papel mediador do professor, por acreditar ser essencial a uma prática não classificatória, o que não ocorria na teoria formativa. Apesar de manterem afinidades nos seus princípios de avaliação e diferenças em compreender a prática, Hoffmann (2003) e Zabala (1998) acreditam que o sucesso da avaliação perante o processo de ensino/aprendizagem só será garantido quando os educadores entenderem a avaliação como uma intervenção pedagógica a favor do aluno. O discurso também utilizado por Luckesi (2011) afirma que apesar de apresentar uma concepção de avaliação de perspectiva diferentes dos citados autores, ainda concorda com determinados aspectos apresentados nas avaliações mediadora e reguladora/formativa.

Apesar de não nomear sua concepção de avaliação, Luckesi (2011) a apresenta como um componente importante do



ato pedagógico, e resume a avaliação em uma única característica principal diagnóstica, e acredita que seja qual for o termo que se apresente para a prática avaliativa, esta terá em sua essência o diagnóstico do processo de ensino/aprendizagem do educando para a qualidade do seu conhecimento. O próprio Luckesi (2011, p. 198) confirma ao dizer:

O ato de avaliar, por ser diagnóstico, é construtivo, mediador, dialético, dialógico, visto que, levando em consideração as complexas relações presentes na realidade avaliada e dela constituintes, tem por objetivo subsidiar a obtenção de resultados mais satisfatórios, o que implica a avaliação, por ser avaliação, está a serviço do movimento de construção de resultados satisfatórios, bem-sucedidos, diferentes dos exames que estão a serviço da classificação.

A partir do escrito de Luckesi (2011) é possível perceber uma ligeira semelhança na sua concepção de avaliação com a trabalhada por Hoffmann (2003). Isso ocorre pelo fato da influência da teoria “avaliação por objetivos” do educador norte-americano Ralph Tyler em meados de 1930, na qual foi o ideário por criar a expressão avaliação das aprendizagens, responsável pela expansão dos estudos a cerca da temática no Brasil e no mundo. Apesar da influência desta teoria, as concepções de avaliação discutidas por Hoffmann (2003) e Luckesi (2011), mesmo com algumas aproximações em seus discursos, possuem visões diferentes e distintas do ato de avaliar.

Fica evidente após a exposição e algumas análises das concepções expostas no presente texto, que mesmo com algumas diferenças ou aproximações, as visões sobre avaliação das aprendizagens idealizadas por Zabala (1998); Hoffmann (2003) e Luckesi (2011) partem de uma perspectiva construtivista do processo de ensino/aprendizagens e concordam que a prática

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



avaliativa deve ser feita juntamente ao desenvolvimento do ensino, como forma de ação e intervenção pedagógica.

Procedimentos metodológicos

O presente estudo pretendeu dimensionar um viés teórico da avaliação na prática de professores de Geografia no âmbito da pesquisa qualitativa, uma vez que não nos detemos no levantamento de dados numéricos sobre a questão da avaliação.

Tomando-se como base os objetivos da pesquisa, qualificamos como do tipo descritiva. Como expressa Gil (2002, p. 42), “pesquisas descritivas vão além da simples identificação da existência de relações entre variáveis, e pretendem determinar a natureza dessa relação”. No que tange aos procedimentos, o presente estudo utilizou-se de entrevistas com gravação de áudios e transcrição para realizar a análise dos discursos dos professores colaboradores da pesquisa em relação às suas concepções a cerca da avaliação das aprendizagens.

Resultados e discussões

A avaliação dentro da prática docente, seja em Geografia ou em outras áreas do conhecimento, deve ter um propósito para realização dentro do processo de ensino/aprendizagem. Compreender o seu propósito é entender o papel que exerce no contexto educacional. É nesta compreensão do papel que a avaliação exerce no processo de ensinar e apreender que os docentes revelam suas concepções, fundamentam suas práticas em sala de aula. Dessa forma, o ato de avaliar se insere dentro deste contexto.

Muito se discute sobre a importância da avaliação, da sua função e seu objetivo, o qual revela as concepções que se põe



em prática na escola, como revela Cavalcanti e Rabelo (2009, p.01):

O objetivo da avaliação deve ser o de subsidiar o fazer pedagógico. Para que isso ocorra, ela deve ser contínua, participativa, diagnóstica e investigativa. As informações obtidas devem proporcionar o redimensionamento da prática pedagógica e educativa, reorganizando as práticas de todos os envolvidos nessa atividade, no sentido de avançar no entendimento do processo ensino-aprendizagem.

Como expressa Cavalcanti e Rabelo (2009), a avaliação cumpre um papel de dar suporte à prática docente, possibilitando refletir sobre os resultados conquistados e redefinir os objetivos para novas conquistas dentro do processo de ensino/aprendizagem. No âmbito geral, a avaliação deverá estar a serviço da educação, primando pela qualidade do ensino. Na Geografia, a sua prática deverá ser à base do diálogo entre o educador e educando na construção dos conhecimentos e saberes geográficos para tornar o aluno capaz de refletir sobre o seu lugar de vivência e suas transformações espaciais.

Em meio a esta discussão, a presente pesquisa foi realizada através de entrevistas com os professores colaboradores, as quais foram guiadas através de um questionário semiestruturado de característica qualitativa, que versava sobre questões que iam desde a formação inicial à formação continuada, envolvendo também a gestão escolar. Posteriormente, foi abordada a relação entre a prática docente e a concepção de avaliação. Ao decorrer da entrevista, os professores colaboradores foram indagados a refletir sobre suas vivências. De um modo geral, pode-se destacar algumas dificuldades na realização da entrevista como a fuga dos professores aos questionamentos feitos, o não desmembramentos dos conteúdos e conceitos da

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



Geografia. Os resultados a seguir expostos demonstraram esta análise geral aqui levantada.

Neste contexto, os professores colaboradores da pesquisa foram indagados a responder o seguinte questionamento: em sua opinião, qual o papel da avaliação no processo de ensino/aprendizagem? Com a finalidade de identificar qual o grau de importância se dá ao ato de avaliar e posteriormente identificar uma possível concepção de avaliação diante dessas falas. Assim, destaca-se o Quadro - 01 com as respostas ao questionamento.

Quadro 01 – O papel da avaliação no processo de ensino/aprendizagem

PROFESSORA A
<i>Fundamental! Fundamental! É fundamental que surjam sempre novas propostas de avaliação porque que a gente se acostuma muito com um tipo ou uma forma de processo avaliativo [...] cada aluno possui sua singularidade, sua particularidade e essa singularidade faz por onde é a haver uma necessidade e que nos processos avaliativos sujam, e que remodele, revitalizam pra gente perceber, perceber que realmente o aluno tá evoluindo na disciplina, que o aluno tá conseguindo entender os conceitos básicos e definições básicas da geografia [...]o processo avaliativo vai só confirmar aquilo que ele aprendeu, vai confirmar aquilo que ele compreendeu enquanto agente do espaço natural, agente do espaço geográfico.</i>
PROFESSOR B
<i>Direcionamento, tudo que você for fazer na vida, não só no ensino, você tem que avaliar. Avaliação ela nos dá um norte, você estando no caminho certo, se estamos usando as ferramentas corretas, se estão usando os materiais necessários, tudo isso é apontado pela avaliação.</i>
PROFESSOR C
<i>É um papel importante, é muito importante porque a avaliação o aluno é... na verdade é uma autoavaliação né? Do aluno é uma autoavaliação, a gente vai rever, ver como é que ele tá em relação à matéria, em relação ao assunto. Eu sempre digo ao aluno que prova, na verdade, ele não precisa provar nada pra ninguém, a avaliação, o termo avaliação é como se fosse ele fosse se autoavaliar, né? Hoje em dia nem se usa mais o termo prova, hoje é avaliação.</i>



PROFESSOR D

*Olha, é uma das formas, uma das coisas mais complicadas que a gente tem pra **como mensurar** o que o aluno aprendeu, né? Porque são grupos de alunos diferentes, **salas diferentes e a gente finda unificando, né, a avaliação?** Geralmente as avaliações aquela aquelas voltada para ENEM, vestibular e é muito difícil você encontrar um consenso **como avaliar o grupo né?** E dar um resultado, é uma das coisas mais complicado da profissão.*

Fonte: Dados obtidos pela pesquisa. SILVA, L.G. (2017).

Ao ler os discursos dos professores colaboradores da pesquisa, é possível fazermos uma espécie de grupamento de suas concepções em torno da avaliação, claro que de modo inicial, pois neste primeiro momento não se faz necessário uma análise profunda das suas concepções, o que será realizado ao decorrer dos resultados da pesquisa. Apesar de em suas falas os professores colaboradores tentarem exemplificar que suas concepções e práticas avaliativas estejam baseadas em princípios construtivos e críticos, é totalmente perceptível que ao decorrer delas não é esta a tendência que se evidencia, como o exposto nos nossos grifos. Como podemos ver, primeiramente, nas visões em relação à avaliação que os professores colaboradores têm, a exemplo do PROFESSOR A, que enfoca entre sua fala como “o que o aluno aprendeu”. Isso também vai de encontro com a visão do PROFESSOR D, expressando em seu discurso “como mensurar”, em que ligeiramente podemos identificar que existem semelhanças em seus posicionamentos referentes à avaliação das aprendizagens.

Já o PROFESSOR B, reporta-se a uma visão de “avaliação como orientador da prática” e o PROFESSOR C indica, no seu discurso, uma visão de avaliação na tendência da “autoavaliação”. É possível ver ligeiramente que os professores em questão tentam apresentar uma visão crítica em relação à avaliação,

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
 NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
 RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



contudo ao decorrer dos seus discursos desfazem tal pensamento se retratando ao modelo tradicional de avaliar.

Neste contexto exposto, ao realizar uma análise geral das falas dos professores colaboradores da pesquisa, é notório que não existe entre eles uma definição clara do papel da avaliação, tanto para o processo de ensino/aprendizagem quanto para a sua prática docente. Entretanto, ao explorar de maneira mais profunda seus discursos, veremos que o PROFESSOR B destaca uma característica de avaliação pautada na perspectiva construtivista ao ressaltar que a avaliação tem um papel de direcionamento. Esta característica apontada pelo referido professor indica um pequeno indício das concepções construtivistas já apresentadas neste trabalho, discutidas por Zabala (1998) Hoffmann (2003) e Luckesi (2011). Se o PROFESSOR B acredita que a avaliação tem como característica direcionamento dentro de sua prática docente em Geografia, isso possui uma ligeira aproximação com os princípios da avaliação Reguladora/Formativa defendida por Zabala (1998). Apesar disto, deve-se ter cautela nesta afirmação, pois apenas o discurso inicial não é o suficiente para revelar sua concepção, seria necessário observar sua prática.

Os demais professores colaboradores da pesquisa não conseguiram afirmar precisamente em suas falas o papel da avaliação dentro do processo de aprendizagem, como também para a sua prática, denotando apenas que a avaliação é importante, fundamental, mas não souberam especificar o porquê ela se torna significativa no processo. É possível perceber nos PROFESSORES A, C e D que caracterizam a avaliação como a prática da confirmação de resultados, uma confusão entre os termos avaliação e prova como destaca o PROFESSOR C. Ao refletir sobre as falas dos professores citados, percebe-se que ain-



da são marcantes as características de concepções tradicionais de avaliação; como expressa Luckesi (2011), a prática da pedagogia dos exames através das verificações que se travestem de avaliação nos dias de hoje. Por isso, vem a confusão entre as teorias como foi exposto em uma das falas dos professores colaboradores.

É nítido entre os discursos dos professores colaboradores da pesquisa que não houve indicação da avaliação como papel de diálogo e diagnóstico do processo de ensino/aprendizagem, elencando na sua grande maioria posicionamentos pedagógicos tradicionais. Todavia, é notável destacar que os professores colaboradores a exemplo dos PROFESSORES A e D destacam a singularidade em avaliar na prática docente, tendo em vista que o processo de aprendizagem não é uniforme, e propõe que novas concepções de avaliação surjam para isso. Neste pensamento, Hoffmann (2014, p. 82) colabora dizendo que “novas concepções de avaliações levam ao repesar do trabalho pedagógico, reconfigurando o cenário educativo e as relações entre professores e alunos, o que representa um dos grandes desafios da escola”. Fica claro, diante dos discursos neste contexto, é que para os professores ainda é necessário pensar e surgir novas concepções de avaliação que agregue as singularidades, justamente por ainda adotarem posturas discrepantes da finalidade da avaliação e, assim, não compreendem a amplitude do processo avaliativo, conseqüentemente a não atenção para as práticas mais inclusivas do ato de avaliar que desconsideram tais apontamentos dentro das concepções destes princípios construtivistas ou críticos.

Estudar o discurso dos professores colaboradores da pesquisa, no que se trata da sua prática e concepção sobre avaliação das aprendizagens, pode revelar muitos entraves dos processos

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



desenvolvidos na sala de aula, como também o que pensam sobre o seu saber/fazer docente. Apesar disso, não é possível afirmar que somente por meio de seus discursos podemos classificá-los com visões tradicionais e reducionistas do processo avaliativo em Geografia. Para isso, são necessárias análises mais profundas, o que não foi o propósito deste trabalho pelo seu teor qualitativo, mas há uma possibilidade que o discurso seja um indício da prática docente real em sala de aula.

Considerações finais

Ao analisar os resultados expostos neste estudo, é revelado que apesar de os professores colaboradores indicarem em seus discursos uma avaliação construtiva, contínua, esta tendência é desconstruída ao longo de suas falas, o que demonstra que os professores têm uma visão reducionista da avaliação. Pois, embora se use a justificativa de que o sistema exige uma dimensão quantitativa, o próprio docente tem autonomia de fazer uma experiência avaliativa ainda que possua um caráter quantitativo/classificatório, não seja este o seu propósito final ao avaliar o educando ao logo do seu processo avaliativo.

Levando em consideração a linguagem conceitual desta disciplina escolar, torna-se evidente que a prática docente avaliativa no Ensino Médio ainda é carregada de muitos entraves, o que torna seu desenvolvimento de modo reducionista por parte dos professores. Ou seja, não existem características que possa denotar a prática da avaliação apontada pelos professores como uma avaliação efetiva que se aproxime das concepções teóricas expostas neste trabalho, pois as características apontadas implicam mais para uma prática de examinar. Estas constatações ficam em escala geral, haja vista que a práti-



ca avaliativa é um processo de ocorrência em qualquer função docente, não somente da Geografia. Logo, tal realidade poderá também ser verificada em outras áreas do conhecimento, mas é conveniente salientar que é apenas um indício.

Todos os discursos dos professores ao longo dos questionamentos realizados neste trabalho foram reveladores de suas concepções acerca da avaliação das aprendizagens. Isso evidencia que suas concepções estão ainda primadas de uma prática do ato de avaliar engessado pelo caráter reducionista que apontaram para suas práticas avaliativas no Ensino Médio na disciplina de Geografia.

É importante ressaltar que a pesquisa por selecionar um grupo específico e pequeno de professores não reflete a realidade em sua totalidade, apesar de considerar que tais práticas constatadas pelos professores colaboradores da pesquisa não representam uma uniformidade para os demais docentes de Geografia. Contudo, a pesquisa aqui apresentada aponta tendências e posturas que precisam ser repensadas e revisadas pelos profissionais do Ensino de Geografia.

Referências

Gil, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa** / Antônio Carlos Gil. – 4. ed. – São Paulo : Atlas, 2002.

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

_____. **Avaliação Mediadora: uma prática em construção da pré-escola a universidade/** Jussara Maria Lerch Hoffmann. – Porto Alegre: Editora Mediação, 1993. 20ª Edição revista, 2003. 160 p.

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



_____. **O cenário da avaliação no ensino de ciências, história e geografia.** In: SILVA, Janssen Felipe; HOFFMANN, Jussara; ESTEBAN, Maria Teresa. (org.). Práticas avaliativas e aprendizagem significativas: em diferentes áreas do currículo. – Porto Alegre: Mediação, 2010. (8. Ed. Atual. Ortog.).

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem componente do ato pedagógico.** 1. Ed. – São Paulo: Cortez, 2011.

_____. **Avaliação da Aprendizagem Escolar:** estudos e proposições / Cipriano Carlos Luckesi. – 14 ed. – São Paulo: Cortez, 2011.

MELO, E. S. de; BASTOS, W. G. Avaliação escolar como processo de construção de conhecimento. **Est. Aval. Educ.**, São Paulo, v. 23, n. 52, p. 180-203, maio/ago. 2012. Disponível: <<http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/ea/arquivos>>. Acesso em: 12 Nov. 2016.

ROMÃO, José Eustáquio. **Avaliação Diagnóstica: desafios e perspectivas.** 6. Ed. São Paulo: Cortez, 2005.

RABELO, K. S. P. CAVALCANTI, L. S. **A Avaliação da aprendizagem em Geografia com base na perspectiva socio-constructivista de ensino.** Anais do 10º Encontro Nacional de Práticas de Ensino em Geografia-ENPEG, Porto Alegre:2009. Disponível em: <<http://www.agb.org.br/XENPEG/artigos/GT/GT4/tc4%20%283%29.pdf>>. Acesso em: 12 Nov. 2016.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa:** como ensinar / Antônio Zabala; tradução Ernani F. da F. Rosa – Porto Alegre: Artmed, 1998. 224 p.



PRÁTICAS DE AVALIAÇÃO DE ENSINO- APRENDIZAGEM DE LÍNGUA PORTUGUESA NO ENSINO MÉDIO

Antonia Alves da Silva

UECE/FECLI

Luiz Carlos Souza Bezerra

UECE/FECLI

Agência Financiadora: Não contou com financiamento

RESUMO

A avaliação da aprendizagem no contexto da disciplina do ensino médio apresenta entraves e contradições, tendo em vista que esbarra na concepção de ensino-aprendizagem, de avaliação e de linguagem. Assim, pontua-se que a prática avaliativa está carregada de sentidos e significados que refletem, em parte, na ação do docente. Dessa forma, pretendemos, neste trabalho, refletir acerca de práticas de avaliação da aprendizagem de língua portuguesa no ensino médio. Para tanto, os dados para análise foram coletados a partir de observações de práticas escolares de ensino-aprendizagem de língua portuguesa em uma escola pública estadual localizada em uma cidade do interior do Estado do Ceará. As observações fizeram parte da proposta de estágio curricular supervisionado obrigatório em ensino de língua portuguesa do Curso de Licenciatura em Letras. Os dados da pesquisa foram analisados por uma metodologia qualitativa (MINAYO, 1992; MARCONNI; LAKATOS, 2010), ancorados em referenciais teóricos que tratam da avaliação educacional (HOFFMAN, 2005; LUCKESI, 1995; VASCONCELLOS, 2014); de ensino-aprendizagem e avaliação de língua portuguesa (SUASSUNA, 2011; 2012; GERALDI, 1992; MARCUSCHI, 2008; ROJO, 2009); e dos documentos oficiais do ensino de língua portuguesa na educação básica (BRASIL, 1998, 2006). Os resultados sinalizam para um esvaziamento da prática de avaliação no ensino médio. O estudo destaca ainda a importância da formação do professor fundamentadas em uma concepção consistente de ensino-aprendizagem, avaliação escolar e prática pedagógica. Em suma, a pesquisa sinaliza para a importância do tema da avaliação da educação na formação docente e, em especial, na formação inicial de futuros professores.

Palavras-chave: Avaliação educacional. Ensino de língua portuguesa. Ensino médio.

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



ABSTRACT

The evaluation of learning in the context of the high school discipline presents obstacles and contradictions, considering that it comes in the conception of teaching-learning, evaluation and language. Thus, it is pointed out that the evaluative practice is loaded with meanings and meanings that reflect, in part, the action of the teacher. Thus, we intend, in this work, to reflect on practices of evaluation of Portuguese language learning in high school. For that, the data for analysis were collected from observations of teaching-learning practices of Portuguese language in a state public school located in a city in the interior of the State of Ceará. The observations were part of the proposal for compulsory supervised curricular internship in Portuguese language teaching of the Licentiate Course in Letters. The data of the research were analyzed by a qualitative methodology (MINAYO, 1992; MARCONNI; LAKATOS, 2010), anchored in theoretical references that deal with educational evaluation (HOFFMAN, 2005; LUCKESI, 1995; VASCONCELLOS, 2014); of teaching-learning and evaluation of Portuguese language (SUASSUNA, 2011, 2012, GERALDI, 1992; MARCUSCHI, 2008; ROJO, 2009); and the official documents of Portuguese language teaching in basic education (BRAZIL, 1998, 2006). The results point to an emptying of the evaluation practice in high school. The study also highlights the importance of teacher education based on a consistent teaching-learning concept, school evaluation and pedagogical practice. In sum, the research points to the importance of the subject of evaluation of education in teacher training and, in particular, in the initial training of future teachers.

Key-words: Educational evaluation. Teaching of Portuguese language. High school.

Introdução

Pretende-se, nesse trabalho, refletir acerca de práticas de avaliação da aprendizagem de língua portuguesa no ensino médio. No âmbito das políticas públicas para a Educação, o documento *Orientações Curriculares para o Ensino Médio* (2006), de certo modo, instiga mudança na prática docente



apresentando propostas e reflexões concernentes a uma dada concepção de língua e linguagem, com seus objetos de estudo e abordagens metodológicas. Essas propostas e reflexões, por sua vez, são oriundas dos estudos teóricos nas áreas da Linguística, Linguística Aplicada, Sociolinguística entre outros, e por trabalhos que se desenvolvem à luz das novas compreensões sobre língua e linguagem.

A concepção de linguagem, hoje compreendida, pelo menos nas abordagens citadas acima, refere-se à manifestação discursiva, oriunda da interação e materializada por meio de textos, os quais são possuidores de dimensão linguística, textual, sociopragmática e cognitiva (GERALDI, 1992; BRASIL, 2006). A partir desse contexto, toma-se o texto e os processos de produção de sentidos para ele como objeto de ensino de Língua Portuguesa. Por conseguinte, segundo essas orientações, as proposições de ensino e aprendizagem dessa disciplina preveem atividades de produção escrita e oral, leitura, escuta, retextualização e de análises epilinguísticas e metalinguísticas de textos orais e escritos.

Nesse sentido, verificaremos, neste trabalho, se as práticas de avaliação da aprendizagem, da escola observada durante o estágio supervisionado em língua portuguesa, vão ao encontro dessas proposições, visto que elas resultam de um processo que há tempos vem se desenvolvendo em diversas áreas e que visam à melhoria do ensino e da aprendizagem de língua.

Ao propormos um confronto dessas novas concepções teóricas com as práticas pedagógicas vivenciadas na escola, temos o intuito de verificar não apenas se há a adoção ou não das propostas das orientações curriculares para o ensino médio (BRASIL, 2006) ou se a prática docente se embasa em conhecimentos sólidos ou defasados, mas objetiva-se analisar,

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



refletir e discutir sobre como está se desenvolvendo o processo de ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa e da Literatura nesse nível.

Para tanto, apresentaremos esse trabalho, a partir dessa **Introdução**, compreendendo as **Concepções e Práticas de Avaliação da Aprendizagem no Contexto do Ensino de Língua Portuguesa**, seção 2; mostrando a **Metodologia** utilizada nesse estudo, seção 3; bem como os **Resultados e Discussão** advindos dele, seção 4; e nossas **Considerações Finais** sobre a pesquisa, seção 5.

Concepções e práticas de avaliação da aprendizagem no contexto do ensino de Língua Portuguesa

A avaliação da aprendizagem no contexto da disciplina do ensino médio apresenta entraves e contradições, tendo em vista que esbarra na concepção de ensino-aprendizagem, de avaliação e de linguagem. Assim, pontua-se que a prática avaliativa está carregada de sentidos e significados que refletem, em parte, na ação docente. No contexto do ensino médio, a avaliação da aprendizagem torna-se crucial para detectar dificuldades não suprimidas em anos anteriores de vida acadêmica dos alunos, bem como identificar as lacunas na aprendizagem no currículo escolar. Sabendo que os alunos, no segmento do ensino-médio, têm apenas três anos letivos para suprimir defasagens, consolidar conhecimentos construídos em anos anteriores e construir novas aprendizagens e, conseqüentemente, desenvolver competências e habilidades que, por sinal, serão essenciais para que estes jovens educandos possam conquistar vaga na universidade e/ou no mercado de trabalho. Dessa



forma, destaca-se a importância da avaliação educacional de alunos do ensino médio, tendo em vista que se trata de um segmento terminal da educação básica escolar. Fernandes e Freitas (2007, p. 20) afirmam que a avaliação da aprendizagem se dá no interior do “processo pedagógico”. Para esses autores, “este processo inclui ações que implicam na própria formulação dos objetivos da ação educativa, na definição de seus conteúdos e métodos, entre outros”.

Nesse sentido, destacamos a posição acerca da avaliação tratada por Fernandes e Freitas (2007, p. 20):

a avaliação, portanto, sendo parte de um processo maior, deve ser usada tanto no sentido de um acompanhamento do desenvolvimento do estudante, como no sentido de uma apreciação final sobre o que este estudante pôde obter em um determinado período, sempre com vistas a planejar ações educativas futuras. Quando a avaliação acontece ao longo do processo, com o objetivo de reorientá-lo, recebe o nome de **avaliação formativa** e quando ocorre ao final do processo, com a finalidade de apreciar o resultado deste, recebe o nome de **avaliação somativa**. Uma não é nem pior, nem melhor que a outra, elas têm objetivos diferenciados (FERNADES; FREITAS, 2007, p. 20, grifo dos autores).

Fernandes e Freitas (2007, p. 22) esclarecem que a avaliação formativa “é aquela em que o professor está atento aos processos e às aprendizagens de seus estudantes”. Seguindo, os autores resumem que “avaliação formativa é aquela que orienta os estudantes para a realização de seus trabalhos e de suas aprendizagens, ajudando-os a localizar suas potencialidades, redirecionando-os em seus percursos” (FERNADES; FREITAS, 2007, p. 22).

De acordo com as “Orientações Curriculares para o Ensino Médio” (BRASIL, 2006, p. 32), o programa escolar deve

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



favorecer uma educação que implique uma formação para o exercício da cidadania de forma ativa e colaborativa. Esse documento destaca que “o perfil” da disciplina de língua portuguesa, nesse segmento de ensino, deve propor uma formação que favoreça:

conviver, de forma não só crítica mas também lúdica, com situações de produção e leitura de textos, atualizados em diferentes suportes e sistemas de linguagem – escrito, oral, imagético, digital, etc. –, de modo que conheça – use e compreenda – a multiplicidade de linguagens que ambientam as práticas de letramento multissemiótico em emergência em nossa sociedade, geradas nas (e pelas) diferentes esferas das atividades sociais [...];

no contexto das práticas de aprendizagem de língua(-gem), conviver com situações de produção escrita, oral e imagética, de leitura e de escuta, que lhe propiciem uma inserção em práticas de linguagem em que são colocados em funcionamento textos que exigem da parte do aluno conhecimentos distintos daqueles usados em situações de interação informais, sejam elas face a face ou não [...];

construir habilidades e conhecimentos que o capacitem a refletir sobre os usos da língua(gem) nos textos e sobre fatores que concorrem para sua variação e variabilidade, seja a linguística, seja a textual, seja a pragmática. Nesse trabalho de análise, o olhar do aluno, sem perder de vista a complexidade da atividade de linguagem em estudo, deverá ser orientado para compreender o funcionamento sociopragmático do texto – seu contexto de emergência, produção, circulação e recepção; as esferas de atividade humana (ou seja, os domínios de produção discursiva); as manifestações de vozes e pontos de vista; a emergência e a atuação dos seres da enunciação no arranjo da teia discursiva do texto; a configuração formal (macro e microestrutural); os arranjos possíveis



para materializar o que se quer dizer; os processos e as estratégias de produção de sentidos. O que se prevê, portanto, é que o aluno tome a língua escrita e oral, bem como outros sistemas semióticos, como objeto de ensino/estudo/aprendizagem, numa abordagem que envolva ora ações metalinguísticas (de descrição e reflexão sistemática sobre aspectos linguísticos), ora ações epilinguísticas (de reflexão sobre o uso de um dado recurso linguístico, no processo mesmo de enunciação e no interior da prática em que ele se dá), conforme o propósito e a natureza da investigação empreendida pelo aluno e dos saberes a serem construídos (BRASIL, 2006, p. 32).

Conforme as orientações curriculares para o ensino médio, a escola e, mais especificamente a disciplina de língua portuguesa, se configura como espaço propício à construção do conhecimento, levando-se em consideração os diversos conteúdos, como, por exemplo, “conceituais, atitudinais e procedimentais” (BRASIL, 1998). Observamos que no que tange à concepção de conteúdos há uma visão diferente da educação tradicional. Com a publicação dos Parâmetros Curriculares e das Orientações Curriculares há uma mudança significativa em relação aos conteúdos, ao processo de ensino-aprendizagem e de avaliação, embora essas concepções não se façam presentes em algumas práticas docentes. Os conteúdos escolares nesses documentos são vistos como “[...] meio para que os alunos desenvolvam as capacidades que lhes permitam produzir e usufruir dos bens culturais, sociais e econômicos” (BRASIL, 1998, p. 51). Essa concepção de conteúdos escolares está refletida no perfil da disciplina de língua portuguesa no ensino médio, conforme discutido anteriormente. Em consonância com a concepção de conteúdos escolares, as orientações curriculares propõem, no segmento do ensino médio, “a ampliação

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



e a consolidação dos conhecimentos do estudante para agir em práticas letradas de prestígio, o que inclui o trabalho sistemático com textos literários, jornalísticos, científicos, técnicos etc. [...]” (BRASIL, 2006, p. 33).

Em relação à prática de avaliação, há um consenso que ela seja constitutiva da prática docente, ou seja, é por meio da avaliação da aprendizagem que o professor media a construção da aprendizagem. Assim, conforme os PCNs, (BRASIL, 1998, p. 93) “a avaliação deve ser compreendida como conjunto de ações organizadas com a finalidade de obter informações sobre o que o aluno aprendeu, de que forma e em quais condições”. Esse documento ressalta ainda que “é preciso elaborar um conjunto de procedimentos investigativos que possibilitem o ajuste e a orientação da intervenção pedagógica para tornar possível o ensino e a aprendizagem de melhor qualidade”. Nesse caso, observamos que há uma reorientação nas concepções e práticas do processo de ensino-aprendizagem. Assim, o ensino não está (nem pode estar) desvinculado da aprendizagem nem muito menos da avaliação, tendo em vista que a prática pedagógica é constituída por processo de ensino - aprendizagem - avaliação.

Segundo os PCNs, a prática de avaliação deve esclarecer a singularidade do conhecimento construído pelo educando e, em especial, “responder a questões sobre **por que os alunos aprenderam** naquela situação de aprendizagem, **como aprenderam**, o que **mais aprenderam** e o que **deixaram de aprender**”. Para atingir esse objetivo, é necessário que o professor-mediador construa “formas de registro qualitativamente diferentes das que têm sido utilizadas tradicionalmente pela escola, para obter informações relevantes para a organização da ação pedagógica” (BRASIL, 1998, p. 93, grifo nosso).



Ressalta-se ainda que a natureza da avaliação e do processo de ensino-aprendizagem é dialógica (VASCONCELOS, 2014; HOFFFMAN, 2015; BRASIL, 1998).

Relacionando essa discussão à prática pedagógica de ensino-aprendizagem de língua portuguesa no ensino médio, podemos dizer que a ação docente deve estar respaldada nas discussões propostas, tendo em vista o compromisso com uma educação ética e cidadã dos alunos conforme esclarece as orientações curriculares que “sob essa orientação, ressalta-se, buscam-se práticas que propiciem a formação humanística e crítica do aluno, que o estimulem à reflexão sobre o mundo, os indivíduos e suas histórias, sua singularidade e identidade” (BRASIL, 2006, p. 33). Os argumentos apresentados estão em consonância com as discussões no campo da linguística aplicada às práticas de ensino de linguagem que defende, com base nos argumentos de Rojo (2009, p. 11), de que:

um dos objetivos principais da escola é possibilitar que os alunos participem das **várias** práticas sociais que se utilizam da leitura e da escrita (letramentos) na vida da cidade, **de maneira ética, crítica e democrática**. Para fazê-lo, é preciso que a educação linguística leve em conta, de maneira ética e democrática: os **letramentos multissemióticos**; os **letramentos críticos e protagonistas**; os **letramentos múltiplos** (ROJO, 2009, p. 11, grifo da autora).

Para desenvolver uma prática calcada na proposta dos multiletramentos, faz-se necessária uma ação docente que mantenha uma relação de equilíbrio entre ensino – aprendizagem – avaliação, para, assim, possibilitar situações propícias à construção do conhecimento e à formação ética, crítica e cidadã de alunos do ensino médio.

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



Metodologia

Desenvolvemos esse trabalho a partir de pesquisa bibliográfica partindo de estudos teóricos na área da Avaliação e de ensino – aprendizagem de língua portuguesa, bem como de experiências vivenciadas no Estágio Supervisionado III de Língua Portuguesa no Ensino Médio, realizado em uma unidade educacional localizada no interior do Estado do Ceará. O estágio contou com as etapas de Reconhecimento da Escola, Observação da prática docente e Regência de aulas de Língua Portuguesa.

A abordagem dada a essa pesquisa foi de natureza qualitativa (MINAYO, 1992; 2005; MARCONI; LAKATOS; 2013) visando investigar quais concepções e práticas de avaliação do processo de ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa estão presentes nesse contexto escolar à luz de referenciais teóricos da área de ensino de língua portuguesa (MARCUSCHI, 2008; 1998; SUASSUNA, 2011; 2012; GERALDI, 1992; ROJO, 2009, entre outros) e de documentos oficiais de ensino (PCNs; OCEM, 1998, 2006).

Com isso, propomos articular o conhecimento que a teoria nos fornece em movimento com as práticas observadas. Dessa forma, analisaremos em quais aspectos dialogam e em quais se distanciam. Essa discussão será pautada a partir de Tardif (2000), que, por sua vez, discute os saberes necessários à docência.

Resultados e discussão

As atividades desenvolvidas no âmbito do estágio supervisionado de Língua Portuguesa foram indispensáveis para



refletirmos sobre as práticas pedagógicas realizadas na escola. Para isso, assumimos uma concepção de estágio que o compreende como ferramenta que nos aproxima da realidade da prática docente (PIMENTA; LIMA, 2008), visando investigar e analisar o contexto de realização do processo de ensino – aprendizagem da Língua Portuguesa. Essa prática foi importante para compreendermos como acontece a avaliação do processo de ensino – aprendizagem na escola, na sala de aula de língua portuguesa. Assim, a proposta constituiu-se de uma prática de observação e intervenção educacional, como lócus de pesquisa, tendo em vista que a nossa discussão acerca da avaliação partiu das práticas observadas e vivenciadas.

Para tanto, a fim de instrumentalizar o olhar, direcionado a esse contexto, foram estudados materiais teóricos na área da educação, dentre eles, as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEMs) (BRASIL, 2006), com o objetivo de investigar e analisar o diálogo, ou não, deles com as realidades vivenciadas na instituição; visto que a prática docente não pode configurar-se como uma prática vazia, fazer por fazer. A partir disso, as questões específicas que confrontaremos dizem respeito ao objeto de estudo da Língua Portuguesa; às abordagens metodológicas do ensino de Língua Portuguesa; e à avaliação da aprendizagem na disciplina de Língua Portuguesa.

Quanto ao primeiro aspecto, observamos que não há uma clareza do objeto de ensino adotado pelo professor, tanto ao que se refere à Língua Portuguesa quanto à Literatura. O que ocorre é uma fidelidade ao uso do livro didático e uma abordagem de gramática, redação e literatura em blocos. Por um lado, isso denotou uma possível organização didática dos saberes, por outro, a forma como foram trabalhados não permitiu que fossem estabelecidas relações mais produtivas entre

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



eles. Logo, vimos que o objeto de estudo não se configura aqui nos processos de produção de sentidos para o texto (BRASIL, 2006), mas em um ensino da Língua Portuguesa nem sempre dialógico. Esse dado é importante para discutir a questão da interdisciplinaridade e da fragmentação do saber nas disciplinas escolares. No caso observado, a disciplina de língua portuguesa passa a se constituir como disciplinas desconexas. Isto é, a disciplina fragmentada em três sub-blocos que não dialogam entre si. Nesse ponto, trazemos as considerações tecidas por Morin (2011, p. 34): “o conhecimento das informações ou dos dados isolados é insuficiente. É preciso situar as informações e os dados em seu contexto para que adquiram sentido”. Assim, continua o autor: “[...] para ter sentido, a palavra necessita do texto, que é o próprio contexto, e o texto necessita do contexto no qual se enuncia”. Nesse caso, destacamos que a escola, enquanto comunidade (BEZERRA, 2015), precisa refletir acerca da natureza do conhecimento que, por sua vez, é o objeto de ensino na escola. Assim, mais uma vez recorremos a Morin (2011, p. 36) para compreender a natureza do conhecimento. Nesse ponto, o autor afirma: “o conhecimento pertinente deve enfrentar a complexidade. *Complexus* significa o que foi tecido junto [...]”. À medida que questionamos a escola para promover o diálogo entre as mais diferentes disciplinas, presenciamos a fragmentação do saber na disciplina de língua portuguesa.

A fragmentação comentada acima coloca problemas e limitações para a escola e para a construção das aprendizagens dos alunos, haja vista que a prática pedagógica do professor não toma o texto como objeto de estudo. O que se observa das metodologias empregadas para o ensino de gramática é uma tradicional abordagem de conceituação, descrição e exemplificação de aspectos da língua, como o de acentuação gráfica,



o qual, por sua vez, foi realizado por demais enxuto e desconexo. O ensino de redação, pelo que se observou, seguiu uma sequência simplista, pautada na leitura de conceitos – do que viria a ser o modo narrativo, dissertativo e descritivo – seguida de atividade do livro didático. No de literatura: a cronologia, a historiografia e a apresentação das características de dado movimento literário suprimiram a leitura e análise da obra, as quais, como colocam as OCEMs, promoveriam uma “experiência estética, fruindo-a” (BRASIL, 2006, p. 55). Algumas práticas pedagógicas parecem andar na contramão do que é discutido e sugerido para reorientar o trabalho escolar. Isso nos faz questionar: qual é o papel da educação nessas práticas escolares? E em que práticas os alunos estão inseridos? Para refletir sobre essas indagações, trazemos os argumentos de Morin (2011, p. 37) acerca do papel da educação. Diz o autor:

a educação deve oferecer a aptidão natural da mente em formular e resolver problemas essenciais e, de forma correlata, estimular o uso total da inteligência geral. Este uso total pede o livre exercício da curiosidade, a faculdade mais expandida e a mais viva durante a infância e a adolescência, que, com frequência, a instrução extingue e que, ao contrário, se trata de estimular ou, caso esteja adormecida, de despertar. Na missão de promover a inteligência geral dos indivíduos, a educação do futuro deve, ao mesmo tempo, utilizar os conhecimentos existentes, superar as antinomias decorrentes do progresso nos conhecimentos especializados e identificar a falsa racionalidade (MORIN, 2011, p. 37).

Quanto à Avaliação dos conhecimentos referentes à Língua Portuguesa e Literatura, o professor adota, no cotidiano da sala de aula, a resolução de atividades como instrumento de avaliação da aprendizagem, e como critério de análise dela, a quantificação de vistos dados nos cadernos. Nesse caso, o pro-

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



fessor, de forma mecânica e repetitiva, age numa perspectiva quantitativa do rendimento dos alunos. Assim, a prática mecânica e quantitativa, segundo Hoffmann, “quando inserida no cotidiano, a ação avaliativa restringe-se à correção de tarefas diárias dos alunos e registro dos resultados” (2005, p. 34). A avaliação da disciplina, dentre elas, aquela bimestral, apresentou uma composição que remete aos processos avaliativos de natureza seletiva e classificatória, como os vestibulares. Embora a elaboração desse tipo de avaliação apresente certa praticidade, visto que as questões estavam prontas, o equívoco deu-se porque não se tratava de uma situação de concurso, mas sim de um contexto de realização de práticas pedagógicas referentes ao ensino e à aprendizagem dos alunos. Cabe destacar também que a escolha pela “praticidade infundada e irrefletida” pode trazer efeitos nocivos à prática docente e às aprendizagens dos alunos.

Assim, é pertinente destacar os argumentos de Fernandes e Freitas (2007, p. 23) de que “os processos de avaliação podem atuar para legitimar a exclusão, dando uma aparência científica à avaliação e transferindo a responsabilidade da exclusão para o próprio estudante”. Os autores destacam três pontos importantes para que o docente e a comunidade escola reflitam:

- 1. É fundamental** transformar a prática avaliativa em prática de aprendizagem;
- 2. É necessário** avaliar como condição para a mudança de prática e para o redimensionamento do processo de ensino/aprendizagem;
- 3. Avaliar** faz parte do processo de ensino e de aprendizagem: não ensinamos sem avaliar, não aprendemos sem avaliar. Dessa forma, rompe-se com a falsa dicoto-



mia entre ensino e avaliação, como se esta fosse apenas o final de um processo. (FERNANDES; FREITAS, 2007, p. 23, grifo dos autores).

Nesse sentido, reforçamos a importância de uma reflexão da avaliação da aprendizagem na sala de aula, a partir dos argumentos de Vasconcelos (2014, p. 26) de que a prática de avaliação escolar, na maioria dos casos, caracteriza-se por ser “classificatória e excludente”, ou seja, “em vez de ser elemento de qualificação, é fator de não aprendizagem”. Ainda segundo esse autor, essa prática “[...] ocorre porque não abarca o todo (concentra-se na avaliação do aluno), nem se volta sobre si mesma (meta-avaliação), sobre seu caráter classificatório e excludente”. Na prática pedagógica de avaliação em análise fica explícito que o compromisso é cumprir uma atividade burocrática e, conseqüentemente, escapa o compromisso com a melhoria da educação e da prática pedagógica. Assim, destacamos os argumentos de Vasconcelos (2014, p. 20):

seria elementar afirmar que a escola deve se organizar para garantir a aprendizagem de todos. Todavia, quando observamos muitas práticas, o que se depreende é que a escola está organizada para “parecer que funciona” e nem tanto para produzir a efetiva construção do conhecimento e o desenvolvimento humano de todos (VASCONCELLOS, 2014, p. 20).

Em relação à prática pedagógica em análise, o que se evidencia na escolha do professor é o que Hoffmann (2005) denomina de uma visão reducionista da prática avaliativa, visto que ela não foi construída de forma que permitisse o acompanhamento e a investigação do andamento das aprendizagens dos alunos, mas visou, tão somente, verificar se o aluno aprendeu e/ou sabia o conteúdo dado e requerido apenas em situações futuras. Nesse caso, remetemos a uma discussão tecida por Lu-

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



ckesi (1995, p. 180) sobre os significados da avaliação. Assim, diz o autor: “o ato de avaliar, por sua constituição mesma, não se destina a um julgamento “definitivo” sobre alguma coisa, pessoa ou situação, pois que não é um ato seletivo”. Seguindo a discussão, o autor enfatiza: “a avaliação se destina ao diagnóstico e, por isso mesmo, à inclusão”.

Compreendemos que as discussões e reflexões das três questões analisadas não se findam nesse breve estudo. Contudo, podemos observar que a realidade das práticas pedagógicas, nessa escola, sobretudo as do professor em sala de aula, apresentam certo distanciamento das propostas dos documentos oficiais de ensino de língua portuguesa (PCNs e OCMs) (BRASIL, 1998, 2006) e dos estudos teóricos que tratam da avaliação e de ensino de língua portuguesa. Há a necessidade de se discutir, refletir e revisar o fazer docente, os objetos, objetivos e metodologias de ensino de Língua Portuguesa no contexto do ensino médio, na medida em que as práticas observadas agem, de forma não positiva, no processo de ensino e aprendizagem desses estudantes.

Considerações Finais

A partir do objetivo do presente trabalho que consistiu refletir acerca de práticas de avaliação da aprendizagem de língua portuguesa no ensino médio, tecemos uma discussão teórica acerca da avaliação e ensino-aprendizagem de língua portuguesa no contexto da educação básica, mais especificamente no ensino médio. A discussão teórica encaminhada foi confrontada com as atividades de observação e estudo da prática docente desenvolvidas no âmbito da disciplina de Estágio Supervisionado III de Língua Portuguesa. Para tanto, além da importância para entendermos o funcionamento pedagógico e administrativo da



escola, de vivenciar realidades pedagógicas importantes para a formação docente, como o planejamento de aulas, o fazer docente, a dinâmica de uma turma, a avaliação, ou seja, o contexto real de realização das ações dos que fazem a Educação, o estágio possibilitou o desenvolvimento dessa pesquisa em que confronta as perspectivas teóricas sobre a avaliação e o processo avaliativo ocorrendo em sala de aula. Apesar da pesquisa de caráter qualitativo e exploratório, ela sinaliza para questões e impasses importantes que assolam a escola: a fragmentação do conhecimento e o desenvolvimento de práticas pedagógicas de ensino - aprendizagem que não contribuem para qualificar a prática e clarificar o objeto de ensino e, conseqüentemente, contribuir para a melhoria da qualidade da educação. Na prática, observamos o inverso: na escola, desenvolvem-se práticas excludentes, classificatórias e mecânicas conforme são discutidas por Vasconcellos (2014); Luckesi (1995); Hoffman (2005); Suassuna (2011; 2012), entre outros. Isto é; a avaliação, na escola, como processo de inclusão e promoção da aprendizagem é um processo e uma prática a serem construídas e efetivadas no ensino-aprendizagem de língua portuguesa.

Em suma, verificamos que o processo de ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa e Literatura apresentam inúmeras lacunas no que diz respeito ao objeto, objetivos e metodologias de ensino dessa disciplina. Observamos que não se ensina a língua numa perspectiva dialógica e interacionista com os meios sociais, mas como código, abordando-a de forma extremamente mecânica e descontextualizada conforme atestam as pesquisas de Marcuschi (2008). A gama de significações que o texto literário porta foi suprimida por outros aspectos que não advêm da leitura e análise das obras pelos alunos. Em outras palavras, nas aulas de língua portuguesa, no que concerne à

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



literatura, foi observada uma perda de sentido da natureza poética do texto literário.

Sendo assim, constatamos que a prática avaliativa da aprendizagem é por demais reducionista, uma vez que sugere preparar os estudantes para provas de concursos em detrimento do interesse no andamento do processo de ensino-aprendizagem dos educandos; ademais, esse tipo de avaliação tende a uniformizar e/ou padronizar um ideal de aprendizagem dos alunos, sem levar em consideração suas particularidades de aquisição e construção do conhecimento. Como resultado, muitos alunos são julgados como fora do padrão estabelecido.

Por último, reitera-se a importância do estágio supervisionado como ferramenta possibilitadora de uma formação docente mais consistente, desde que ela seja pautada na investigação, análise e reflexão crítica do ensino, seja de Língua Portuguesa ou de outras disciplinas.

Referências

BEZERRA, L. C. S. A análise do projeto político pedagógico como instrumento de reflexão da escola como comunidade em cursos de formação de professores. **Rev. Pesquisa em Discurso Pedagógico**. v. 1. n. 1. Rio de Janeiro, 2015.

BRASIL. *Orientações Curriculares para o Ensino Médio: linguagens, códigos e suas tecnologias*. Brasília: MEC/SEB, 2006. Orientações curriculares para o ensino médio; volume 1.

BRASIL. **Introdução aos Parâmetros curriculares nacionais**. MEC/SEB, 1998.

BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais**: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: Língua Portuguesa. Brasília: MEC/SEB, 1998.



FERNANDES, C. O; FREITAS, L. C. **Indagações sobre currículo**: currículo e avaliação. Brasília: ME/SEB, 2007.

GERALDI, J. W. **O texto na sala de aula**. São Paulo: Ática, 1992.

HOFFMANN, J. M. L. **Avaliação**: mito e desafio: uma perspectiva construtivista. 35. ed. Porto Alegre: Mediação, 2005.

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

MARCONI, M. A; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de metodologia científica**. São Paulo: Atlas Editora, 2010.

MARCUSCHI, L. A. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola, 2008.

MINAYO, M. C. **Pesquisa social**. São Paulo: Ática, 1992.

MORIN, E. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo: Cortez, 2011.

ROJO, R. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola, 2009.

SUASSUNA, L. **Elementos para a prática da avaliação em Língua Portuguesa**. *Revista Perspectiva*, Florianópolis, v. 30, n. 3, 1125-1151, set./dez. 2012.

SUASSUNA, L. **Ensaio de Pedagogia da Língua Portuguesa**. Recife: Editora Universitária da UFPE, 2011.

TARDIF, M. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários. **Rev. Bras. Educação**. n 13. jan/fev/mar/abr, 2000.

VAL. M. G. C. **Redação e textualidade**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

VASCONCELLOS, C. S. Avaliação classificatória e excludente e a inversão fetichizada da função social da escola. IN: FERNANDES, C. O. (Org.). **Avaliação das Aprendizagens**: sua relação com o papel social da escola. São Paulo: Cortez, 2014.

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



AVALIAÇÃO DA PERCEPÇÃO DISCENTE DO ENSINO E DA APRENDIZAGEM EM ESPAÇOS NÃO FORMAIS DE EDUCAÇÃO: O CASO DA SEARA DA CIÊNCIA

Adriana Eufrásio Braga

UFC

Liduína Lopes Alves

UFC

Denize de Melo Silva

UFC

Sumara Frota do Nascimento

UFC

Financiamento: Não contou com financiamento

RESUMO

Este estudo buscou avaliar a efetividade dos procedimentos didáticos pedagógicos na aprendizagem em matemática dos alunos que participaram dos cursos básicos de Matemática ofertados pela Seara da Ciência da UFC. A relevância da pesquisa consistiu na busca da relação do ensino e da aprendizagem, possibilitando maior apreensão dos conteúdos relacionados à disciplina de Matemática pelos alunos participantes do projeto, buscando reflexão e suporte teórico de natureza científica para a melhoria processual das relações de aprendizado. A partir da construção teórica realizada, observou-se que a Seara da Ciência se consolidou por meio de seu processo e contexto histórico como locus de interação e aprendizagens. Nesse processo, cabe o entendimento desse espaço utilizado pela Universidade Federal do Ceará como contribuinte do tripé ensino, pesquisa e extensão, aliando a teoria à prática e aos saberes necessários à pesquisa. Faz-se necessário maior compreensão das iniciativas e fontes históricas, a fim de realizar uma construção sólida sobre os impactos gerados pela Seara da Ciência da UFC.

Palavras-chave: Avaliação. Ensino e aprendizagem. Ensino não-formal.

ABSTRACT

This study aimed to evaluate the effectiveness of pedagogical didactic procedures in mathematics learning of students who participated in



the basic mathematics courses offered by Seara of Science of the UFC. The relevance of this research consisted in search of the relationship between teaching and learning, allowing better apprehension of contents related to Mathematics disciplines by students participates the project, seeking reflection and theoretical support of a scientific nature for the processual improvement of learning relations. From theoretical construction accomplished, it was observed that Seara da Ciência was consolidated through its process and historical context as a locus of interaction and learning. In this process, the understanding of this space used by Universidade Federal do Ceará as a contributor to education, research and extension tripod, combining to theory, practice and knowledge needed for research. It is necessary a better understanding of initiatives and historical sources in order to achieve a solid construction on the impacts generated by Seara da Ciência of UFC.

Key-words: Evaluation. Instruction and learning. Non-formal teaching.

Introdução

Pesquisas no campo educacional muitas vezes se limitam à investigação de assuntos relacionados ao universo da escola, da sala de aula e dos sujeitos que constituem essa realidade. No entanto, o campo educacional é bem amplo e contempla uma série de outros espaços, por diversas vezes ainda pouco explorados por pesquisadores da área.

As novas tecnologias de comunicação e informação; a lógica dos espaços, tempos virtuais e midiáticos; e a capacidade de processar e selecionar informações requeridas para inserção no mundo globalizado nos aponta para a necessidade de um ser capaz de observar as linguagens e formas de como construir conhecimento, bem como, de produzir bens e serviços para atender às demandas sociais.

Nesse processo, exige-se uma educação que atenda às exigências de um mercado de trabalho cada vez mais especializado, sugerindo o desenho de um circuito integrado que envol-

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



va os avanços tecnológicos, novo modelo de desenvolvimento e produção do conhecimento.

Para tanto, observam-se os espaços não-formais de educação e a sua finalidade em promover a interação e o diálogo com a ciência, destacando esses espaços para a construção ativa dos saberes. Diante disso, a Seara da Ciência da Universidade Federal do Ceará (UFC) se constitui como espaço não-formal de educação, fornecendo bases conceituais para o acesso ao saber e à interação com o conhecimento.

A Seara da Ciência da UFC é um Projeto de Extensão vinculado ao Gabinete do Reitor da UFC no ano de 1999, institucionalizado junto à PREx como espaço de formação e multiplicação das aprendizagens desenvolvidas sob o tripé ensino, pesquisa e extensão. A Seara da Ciência da UFC se configura como um museu, pois se embasa na Lei nº 11.904, de 14 de janeiro de 2009, que Institui o Estatuto de Museus.

Nesse sentido, cabe avaliar o processo de ensino e aprendizagem nas ações desenvolvidas pelo programa Seara da Ciência da UFC com objetivo de dimensionar a magnitude de seu impacto no rendimento escolar dos envolvidos no processo de construção de saberes.

Desta forma, essa pesquisa teve como objetivo geral avaliar o processo de ensino e aprendizagem nas ações desenvolvidas pelo programa Seara da Ciência da UFC com a finalidade de dimensionar a magnitude de seu impacto no rendimento escolar dos envolvidos no processo de construção de saberes.

Referencial teórico

Nesta seção, são apresentadas algumas considerações sobre a educação não-formal inserida no contexto da apren-



dizagem fora do ambiente convencional de sala de aula, com o objetivo de compreender as influências dessa abordagem para a aprendizagem dos discentes oriundos do curso básico de matemática da Seara da Ciência da UFC.

Educação não-formal

A educação não-formal designa um processo com várias dimensões, tais como: a aprendizagem política dos direitos dos indivíduos enquanto cidadãos; a capacitação dos indivíduos para o trabalho, por meio da aprendizagem de habilidades e/ou desenvolvimento de potencialidades; a aprendizagem e exercício de práticas que capacitam os indivíduos a se organizarem com objetivos comunitários, voltadas para a solução de problemas coletivos cotidianos; a aprendizagem de conteúdos que possibilitem aos indivíduos fazerem uma leitura do mundo do ponto de vista de compreensão do que se passa ao seu redor; a educação desenvolvida na mídia e pela mídia.

É aquela que se aprende “no mundo da vida”, via os processos de compartilhamento de experiências, principalmente em espaços e ações coletivos cotidianos. É necessário demarcar melhor essas diferenças por meio de uma série de questões, que são, aparentemente, extremamente simples, mas, nem por isso, simplificadoras da realidade. Nesse contexto, o grande educador é o “outro”, aquele com quem nos integramos (GOHN, 2006).

A educação não-formal é mais difusa, menos hierárquica e menos burocrática. “Os programas de educação não-formal não precisam necessariamente seguir um sistema sequencial e hierárquico de progressão”, podem ter duração variável e podem, ou não, conceder certificados de aprendizagem (GADOTTI, 2005, p. 2).

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



A educação não-formal é caracterizada por um conjunto de ações e processos específicos, que acontecem em espaços próprios, que tem como função a formação ou instrução de indivíduos sem a vinculação à obtenção de certificados próprios do sistema educativo formal, este regido e supervisionado pelas políticas educacionais oficiais.

Na visão de Ghanem e Trilla (2008), a conceituação de tais propostas e fatores que suscitaram seu florescimento é discutida por vários autores, que explicam que a partir do século XIX, quando da expansão do acesso à escola, o discurso pedagógico se limita a caracterizar educação como sinônimo de escolarização, quando, na verdade, para Ghanem e Trilla (2008, p.17),

A escola é uma instituição histórica. Não existe desde sempre nem nada garante sua perenidade. Foi e é funcional a certas sociedades, mas o que é realmente essencial a qualquer sociedade é a educação. A escola constituiu apenas uma de suas formas, e nunca de maneira exclusiva.

Na segunda metade do século XX, surge um discurso pedagógico reformista que convida a uma nova modalidade de educação, a educação popular ou não-formal. Esse novo discurso, embasado por uma conjuntura de fatores, derruba o paradigma do modelo tradicional, no qual a escola detinha a exclusividade do processo educativo. Além disso, nessa mesma época, surge uma forte crítica à escola formal, por não conseguir levar os alunos a uma leitura clara da realidade, nem lhes dar ferramentas para superá-las (ESTEVEZ; MONTEMÓR, 2011; GHANEM; TRILLA, 2008).

Os processos educativos que são desenvolvidos de forma intencional, como é o caso da educação não-formal, devem ter seus resultados mensurados, no entanto, é complexo estabe-



lecer um conjunto de referenciais que sirvam de parâmetros para avaliar tais propostas (GOHN, 2006). Por outro lado, é inegável que os espaços de educação não-formal conseguiram estender as oportunidades educativas a milhares de crianças e jovens, em particular à população menos favorecida do ponto de vista socioeconômico, do contrário, não teriam acesso aos saberes acumulados pela humanidade, lazer, esportes, artes e inovações tecnológicas.

Para Oliveira (2008 p. 53), a relação entre a educação formal, a educação não-formal e a educação informal não pode ser definida de forma simples, pois o grau de formalidade pode variar de local para local, além do fato de que um espaço de educação formal pode utilizar recursos e metodologias típicas de espaços informais.

Para Gaspar (1993, p. 34),

O conceito de educação formal corresponde a um modelo sistemático e organizado de ensino, estruturado segundo determinadas leis e normas, apresentando um currículo relativamente rígido em termos de objetivos, conteúdo e metodologia. A educação não-formal se caracteriza por processos educativos com currículos e metodologias flexíveis, centrado no estudante, geralmente voltados ao ensino individualizado, auto-instrutivo, como o ensino por correspondência, ensino à distância, universidade aberta, etc. [...]. A educação informal distingue-se tanto da educação formal como da não-formal, uma vez que não contempla necessariamente a estrutura dos currículos tradicionais, não oferece graus ou diplomas, não tem caráter obrigatório de qualquer natureza e não se destina exclusivamente aos estudantes, mas também ao público em geral.

Com base nos conceitos apresentados pelos autores, pode-se afirmar que os museus de Ciência, e aqui incluindo a Seara da Ciência da UFC, estão enquadrados na categoria de edu-

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



cação não-formal, pois possuem objetivos pedagógicos, mas não utilizam a estrutura hierarquizada das escolas.

Partindo-se da natureza das atividades pedagógicas desenvolvidas na Seara da Ciência da UFC e sabendo-se da interrelação entre o ensino e a aprendizagem lá desenvolvidos, far-se-á, no tópico a seguir, o cotejamento de concepções de avaliação do processo de ensino e aprendizagem que inexoravelmente estão imbricadas nas referidas já mencionadas.

Concepções de avaliação da aprendizagem

A avaliação é uma expressão genérica e apresenta diferentes formas ou modalidades utilizadas em educação. Pode-se referir à avaliação de aprendizagens, à avaliação de escolas, à avaliação de currículos e programas, à avaliação de projetos, à avaliação de sistemas educativos, à avaliação de gestores, professores e educadores, ou, ainda, à avaliação de políticas públicas.

A avaliação é um campo de grandes problemas na educação, por ser considerado historicamente veículo de discriminações e de exclusão no espaço escolar. Formatada para classificar, aprovar e reprovar, a avaliação foi se constituindo aos poucos em um “terror”, difícil de exorcizar; afastando-se da sua configuração original, proveniente da palavra do latim “a-valere” que é “dar valor a”, para se constituir como uma atribuição de valor ou qualidade a alguma coisa, ato ou curso de ação (SILVA; PERRUDE, 2013, p. 152).

Como integrantes de uma sociedade, estamos sujeitos a todo o momento a algum tipo de avaliação, seja no espaço escolar, no trabalho, nos movimentos sociais, numa atividade esportiva, no vestibular, numa entrevista de emprego. Nossa



vida, nossas ações, nossos conhecimentos e atitudes estão sujeitos a algum tipo de comentário e julgamento, de outras pessoas ou cobranças de nós mesmos. Como estou? Gosto? Não gosto?

Nesse sentido, é importante salientar o apontamento de Belloni, Magalhães e Sousa (2001, p. 14) quando nos diz que:

Avaliar é uma ação corriqueira e espontânea realizada por qualquer indivíduo acerca de qualquer atividade humana; é, assim, um instrumento fundamental para conhecer, compreender, aperfeiçoar e orientar as ações de indivíduos ou grupos. É uma forma de olhar o passado e o presente sempre com vistas ao futuro. Faz parte dos instrumentos de sobrevivência de qualquer indivíduo ou grupo, resultado de uma necessidade natural ou instintiva de sobreviver, evitando riscos e buscando prazer e realizações.

A avaliação proporciona um conhecimento, por parte dos sujeitos, sobre o andamento das suas atividades, sobre suas limitações, sucessos e fracassos, sobre as lacunas existentes, garantindo informações para melhorar a qualidade das ações desenvolvidas e, assim, elevar os níveis do processo de aprendizagem.

A avaliação educacional, apesar de relativamente recente no Brasil, já é parte integrante, e mesmo indispensável, do sistema institucional que regula a educação formal no país. A educação formal, aquela que ocorre nas escolas, é regida por regras bem definidas, que estipulam o conteúdo do aprendizado por meio de grades curriculares e, ainda, determinam a forma da progressão. A avaliação, em geral, verifica o sucesso desse aprendizado, medindo estatisticamente uma variável latente, ou traço latente (FRANCO *et al.*, 2007).

A avaliação é parte integrante do processo de ensino e aprendizagem. Assim, pressupõe-se uma relação intrínseca en-

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



tre professor – aluno – conhecimento. Demanda preparo técnico e capacidade de observação dos profissionais envolvidos. Segundo Perrenoud (1999, p. 122), “o professor deve ter meios de construir seu próprio sistema de observação e de interpretação em função de sua concepção pessoal do ensino, dos objetivos, do contrato didático, do trabalho escolar”.

Portanto, o professor deverá conhecer e compreender sua concepção de avaliação para melhor promover ações que visem à aprendizagem de todos os alunos. Conforme Sousa (1998, p. 171), “avaliar exige um profundo estudo sobre aprendizagens e uma postura política comprometida com o processo de transformação social”.

Enfatiza-se a expressão aprendizagem de todos os alunos, pois se defende, conforme a proposta de Luckesi (2006), uma prática avaliativa interativa que visa à transformação da sociedade e a uma pedagogia interacionista, dialética, não seletiva e não classificatória, em que todos têm o direito de aprender e conviver, compondo sistematicamente uma lógica formativa.

“Avaliação formativa está, portanto, centrada essencialmente, direta e indiretamente sobre a gestão das aprendizagens dos alunos” (PERRENOUD, 1999, p. 89). O aluno progride na aprendizagem e o professor aperfeiçoa sua prática pedagógica.

Procedimentos metodológicos

Para a seleção dos estudantes que foram os sujeitos da pesquisa, buscou-se uma amostra por conveniência de todos os alunos participantes do curso de Matemática ministrado na Seara da Ciência da UFC durante o período de abril e maio de 2016.

A amostra por conveniência é empregada quando se deseja obter informações de maneira rápida. Na visão de Aaker,



Kumar e Day (1995, p. 376), o método consiste em simplesmente contatar unidades convenientes da amostragem, é possível recrutar respondentes tais como estudantes em sala de aula, mulheres no shopping, alguns amigos e vizinhos, entre outros. Corroborando com Mattar (1996, p. 133),

o uso de pesquisa com amostras por conveniência nos casos a seguir: solicitar que voluntários testem um produto e que em seguida respondam a uma entrevista; colher suas opiniões sobre um determinado assunto de pessoas no supermercado; colocar linhas de telefone adaptadas para que durante um programa de televisão os telespectadores possam dar suas opiniões.

Diante disso, buscou-se contextualizar as práticas pedagógicas para o desenvolvimento e aprimoramento das atividades realizadas. Cabe, portanto, situar o impacto do trabalho realizado por esses profissionais mediante a análise qualitativa das variáveis e para a aprendizagem significativa da Matemática.

Análise e discussão dos resultados

A partir do instrumental aplicado aos discentes, pode-se visualizar as contribuições da Seara da Ciência da UFC para o desenvolvimento efetivo das habilidades e potencialidades por meio das intervenções realizadas pelos monitores no curso básico de Matemática com impacto significativo para a aprendizagem dos discentes.

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



Tabela 1 – Contribuições da Seara da Ciência da UFC para ampliação de saberes dos alunos, 2016

	Concepções norteadoras para o desenvolvimento das aprendizagens em Matemática na Seara da Ciência da UFC	Concor- do	Concor- do em parte	Dis- concor- do	Não aplica
		N(%)	N(%)	N(%)	N(%)
1	As atividades realizadas por você auxiliam no aprendizado mais dinâmico da Matemática	31(77,5)	8(20,0)	-	1(2,5)
2	As atividades realizadas por você são dialogadas e pensadas para um aprendizado mais dinâmico da Matemática	24(60,0)	14(35,0)	1(2,5)	1(2,5)
3	A avaliação realizada por você no curso é aplicada somente após o repasse de conteúdos	34(85,0)	5(12,5)	-	1(2,5)
4	Os conteúdos de Matemática que você estuda na Seara da Ciência da UFC fazem parte de seu dia a dia	22(55,0)	16(40,0)	2(5,0)	-
5	A Seara da Ciência da UFC fornece estrutura adequada para a aprendizagem da Matemática	34(85,0)	6(15,0)	-	-
6	O monitor do curso esclarece suas dúvidas	35(87,5)	3(7,5)	2(5,0)	
7	Durante o curso de Matemática da Seara da Ciência da UFC são realizadas avaliações	25(62,5)	9(22,5)	1(2,5)	5(12,5)

Fonte: Dados da pesquisa.

Conforme a Tabela 1, na assertiva relacionada às atividades com impacto significativo para a aprendizagem, 77,5% (n=31) concordam que as atividades realizadas pelos alunos na Seara da Ciência da UFC promovem a aprendizagem na Matemática, enquanto que 20% (n=8) concordam em parte. É necessário perceber a importância da diversidade das atividades e possibilidades para o ensino da Matemática (D'AMBROSIO, 2007).

Quando questionado se as atividades realizadas são dialogadas e pensadas para um aprendizado dinâmico da Ma-



temática, observou-se que 60% ($n=24$) dos estudantes concordam com a referida assertiva. 35% ($n=14$) concordam em parte, enquanto que 2,5% ($n=1$) dos alunos discordam e 2,5% ($n=1$) dos discentes afirmam que dinamismo e diálogo não se aplicam às atividades realizadas. Perceber a realidade do aluno e abordá-la em sala de aula é necessário para que as atividades tenham significado para o cotidiano do aluno, para que estes tenham interesse nestes conteúdos (FREIRE, 1996).

Verificou-se que a avaliação realizada pelos estudantes ocorre ao final do repasse dos conteúdos. De acordo com a análise, 85% ($n=34$) dos discentes concordam com essa assertiva, enquanto que 12,5% ($n=5$) concordam em parte. Para Luckesi (2006), a avaliação deve ser um processo contínuo, assim todas as etapas de apropriação da aprendizagem são importantes para a ampliação dos saberes.

Diante desse contexto, foi constatado que os monitores do curso básico de Matemática da Seara da Ciência da UFC, no semestre de 2016.1, adotaram os dois modelos de avaliação criado por Scriven (1967), ou seja, o modelo de avaliação somativa e o modelo de avaliação formativa. Pois, durante a pesquisa de campo, observou-se que uma dupla de monitores fez a avaliação diária e a outra dupla aplicou a avaliação ao final dos conteúdos.

Foi indagado se os conteúdos relacionados à Matemática estão presentes no dia a dia dos estudantes e 55% ($n=22$) dos respondentes concordam que os conteúdos fazem parte do seu cotidiano. 40% ($n=16$) dos estudantes concordam em parte com a assertiva, enquanto que 5% ($n=2$) discordam do questionamento realizado. Assim, para D'Ambrosio (2007, p. 80):

O grande desafio para a educação é pôr em prática o que vai servir para o amanhã. Pôr em prática significa

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



levar pressuposto teórico, isto é, um saber/fazer articulado ao longo de tempos passados, ao presente. Os efeitos da prática de hoje vão se manifestar no futuro. Se essa prática foi correta ou equivocada só será notada após o processo e servirá como subsídio para uma reflexão sobre os pressupostos teóricos que ajudarão a rever, reformular, aprimorar o saber/fazer que orienta essa prática.

Quanto a fornecer uma estrutura adequada para a aprendizagem da Matemática, 85% (n=34) dos discentes concordam que a infraestrutura da Seara da Ciência da UFC é adequada para as atividades realizadas, todavia, 15% (n=06) concordam em parte.

Quanto à indagação se os monitores do curso básico de Matemática esclarecem as dúvidas relativas ao conteúdo da disciplina, 87,5% (n=35) concordam com a assertiva, enquanto que 7,5% (n=3) dos alunos concordam em parte e apenas 5% (n=2) dos alunos discordam.

Foi questionado se durante o curso da Matemática da Seara da Ciência da UFC são realizadas avaliações e 62,5% (n=25) dos estudantes concordam com a assertiva, enquanto 22,5% (n=9) concordam em parte. Todavia, 12,5% (n=5) dos alunos afirmam que as avaliações não se aplicam ao curso básico de Matemática.

Assim, quanto ao desenvolvimento da aprendizagem, pode-se observar pelas afirmativas apresentadas anteriormente que os alunos acreditam que a Seara da Ciência da UFC tem atendido à aprendizagem da Matemática com as atividades desenvolvidas, bem como na dinâmica dialogada dessas atividades. Eles entendem a existência da avaliação e se sentem assistidos pelos monitores quanto às dúvidas surgidas. Conseguem, ainda, perceber o cotidiano acontecendo nas atividades e que



a infraestrutura atende às necessidades dos estudos propostos pelo projeto.

Considerações finais

A Seara da Ciência da UFC se constituiu como um espaço rico de possibilidades para o ensino e para a aprendizagem, não se limitando ao objetivo a que se destina, de divulgação científica e tecnológica. Todavia, a Seara da Ciência da UFC passa a atuar como agente de amadurecimento dos graduandos da Universidade e dos estudantes oriundos da rede pública de ensino em suas atividades, viabilizando experiências diferenciadas e atentas ao cotidiano experienciado.

O objetivo geral deste estudo tratou de avaliar o processo de ensino e aprendizagem segundo a percepção discente nas ações desenvolvidas pelo programa Seara da Ciência da UFC com a finalidade de dimensionar a magnitude de seu impacto no rendimento escolar dos envolvidos no processo de construção de saberes, atentando-se para as especificidades do contexto educativo em tais práticas pedagógicas. Verificou-se que a Seara da Ciência da UFC dispõe de uma estrutura adequada que fornece subsídios práticos para a geração de conhecimentos e o estímulo para o aprendizado da Matemática.

Referências

- AAKER, David A.; KUMAR, V.; DAY, George S. **Marketing research**. United States of America: John Wiley & Sons, 1995.
- BELLONI, Isaura; MAGALHÃES, Heitor de; SOUSA, Luzia Costa de. **Metodologia de avaliação em políticas públicas**: uma experiência em educação profissional. São Paulo: Cortez, 2001.

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



D'AMBROSIO, Ubiratan. **Educação matemática**: da teoria a prática. 14. ed. Campinas: Papirus, 2007. (Coleção Perspectiva em Educação Matemática).

ESTEVES, Patrícia Elisa do Couto Chipoletti; MONTEMÓR, Hilda Aparecida de Souza Melo. Uma proposta de educação não-formal: o Espaço da Criança Anália Franco. **Educação em Revista**, Marília, v. 12, n. 2, p. 109-124, jul./dez., 2011. Disponível em: <<http://revistas.marilia.unesp.br/index.php/educacaoemrevista/article/view/2490/2027>>. Acesso em: 20 fev. 2016.

FRANCO, Creso *et al.* Qualidade e equidade em educação: re-considerando o significado de “fatores intra-escolares”. **Ensaio**: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, v. 15, n. 55, p. 277-298, 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v15n55/a07v1555.pdf>>. Acesso em: 17 fev. 2015.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996. (Coleção Leitura). Disponível em: <http://www.apeoesp.org.br/sistema/ck/files/4-%20Freire_P_%20Pedagogia%20da%20autonomia.pdf>. Acesso em: 7 ago. 2015. GADOTTI, Moacir. A questão da educação formal/não-formal. **Institut international des droits de l'enfant (IDE)**, Sion, Suisse, 18-22 out. 2005. Disponível em: <http://www.vdl.ufc.br/solar/aula_link/lquim/A_a_H/estrutura_pol_gest_educacional/aula_01/imagens/01/Educacao_Formal_Nao_Formal_2005.pdf>. Acesso em: 23 jun. 2015.

GASPAR, Alberto. **Museus e Centros de Ciências**: conceituação e proposta de um referencial teórico. 1993. 118 f. Tese (Doutorado em Didática) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 1993. Disponível em: <<http://www.museudavida.fiocruz.br/brasiliansa/media/gaspartese.pdf>>. Acesso em: 22 jan. 2016.

GHANEM, Elie; TRILLA, Jaume. **Educação formal e não-formal**: pontos e contrapontos. Organizado por Valéria Amorim Arantes. São Paulo: Summus, 2008.



GOHN, Maria da Glória. Educação não-formal, participação da sociedade civil e estruturas colegiadas nas escolas. **Ensaio:** aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, v. 14, n. 50, p. 27-38, jan./mar. 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/%0D/ensaio/v14n50/30405.pdf>>. Acesso em: 23 mar. 2016.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar**. 18. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

MATTAR, Fauze N. **Pesquisa de marketing**. [S.l.]: Atlas, 1996.

OLIVEIRA, Mario Conceição de. **Visita monitorada a um museu de ciências:** o que é possível aprender. 2008. 185 f. Dissertação (Mestrado) – Instituto de Física, Departamento de Física Aplicada, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.

PERRENOUD, Philippe. **Avaliação:** da excelência à regulação das aprendizagens: entre duas lógicas. Tradução de Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

SCRIVEN, Michael. Evaluation Ideologies. In: MADDAUS, George F.; SCRIVEN, Michael; STUFFLEBEAM, Daniel L. (Ed.). **Evaluation Models:** viewpoints on educational and human services evaluation. Boston: Kluwer- Nijhoff, 1967. cap. 3.

SILVA, Ana Lucia Ferreira da; PERRUDE, Marleide Rodrigues. Atuação do pedagogo em espaços não-formais: algumas reflexões. **Revista Eletrônica Pro-docência/UEL**, Londrina, v. 1, n. 4, jul./dez. 2013. Disponível em: <<http://www.uel.br/revistas/prodocenciafope/>>. Acesso em: 9 maio 2015.

SOUSA, Clarilza Prado de Sousa. **Descrição de uma trajetória na/da avaliação educacional**. São Paulo: FDE, 1998. (Série Idéias, n. 30). Disponível em: <http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ideias_30_p161-174_c.pdf>. Acesso em: 24 maio 2015.

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



ENSINO MÉDIO INTEGRADO: PERCEPÇÕES DE PROFESSORES QUE ATUAM EM UMA ESCOLA TÉCNICA DE SÃO PAULO

Priscila Martins Diniz

Mestre em Educação, Pedagoga, pós graduada *latu sensu* em MBA Marketing, licenciada em Educação Artística e graduada em Arquitetura e Urbanismo. Projeto de Pesquisa na área de Ensino Técnico Profissionalizante e Avaliação Institucional Externa, possui pesquisa em andamento na área de Avaliação de qualidade escolar financiada pela FAPESP/SP. Atualmente é docente titular do Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza/SP – CEETEPS e na Universidade UNG/SP. E-mail: priscilla.mdiniz@gmail.com

Julio Gomes Almeida

Mestre e Doutor em Educação: Graduação em Letras pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo(1984), graduação em Pedagogia pela Universidade de Guarulhos(1989), mestrado em Educação pela Universidade de São Paulo(1999) e doutorado em Educação pela Universidade de São Paulo(2003). Atuou como Supervisor Escolar da Prefeitura do Município de São Paulo, Estatutário do Conselho Municipal de Educação e Efetivo do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Administração Educacional. Atuando principalmente nos seguintes temas: Cultura, Imaginário, Inclusão, Escola Aberta, Educação e Cultura análise de grupos. UNICID.

E-mail: gomes_almeida@uol.com.br

Agência Financiadora: Capes

RESUMO

A integração do ensino profissionalizante ao ensino médio tem se apresentado como alternativa para a adequar essa etapa da educação básica às expectativas de gestores e formuladores de políticas públicas de educação. Este artigo tem como objetivo compreender a percepção de professores que atuam em uma escola técnica paulista sobre o ensino médio integrado, em escolas técnicas pertencentes ao Centro Paula Souza. A partir de uma abordagem qualitativa, com dados obtidos por meio de revisão de literatura e entrevistas semiestruturadas, apresentamos percepções de professores sobre essa integração. Os dados revelam um campo de tensão no exercício da docência, sobretudo no que se refere à organicidade entre as disciplinas. Embora em seu aspecto formal o currículo contemple uma organização interdisciplinar, os professores não percebem articulação entre os conteúdos. Na perspectiva dos professores, os conteúdos não são apresentados de forma integrada, o que nos permite inferir que essa integração deva ser feita pelo aluno. Os professores apresentam também como tensão no processo de integração a relação entre o espaço físico e a proposta pedagógica a ser implementada; e revelam



ainda preocupações relacionadas à maturidade dos alunos para a escolha profissional no momento de ingresso na escola técnica.

Palavras-Chave: Ensino Médio Integrado. Educação Profissional. Integração no Ensino Médio.

ABSTRACT

The integration of vocational education to secondary education has been presented as an alternative to adapt this stage of basic education to the expectations of managers and formulators of public education policies. This article aims to understand the perception of teachers who work in a technical school in São Paulo on integrated secondary education in technical schools belonging to the Paula Souza Center. Based on a qualitative approach, with data obtained through literature review and semi-structured interviews, we present teachers' perceptions of this integration. The data reveal a field of tension in the teaching practice, especially regarding the organicity between the disciplines. Although in its formal aspect the curriculum contemplates an interdisciplinary organization, the teachers do not perceive articulation between the contents. From the perspective of the teachers, the contents are not presented in an integrated way which allows us to infer that this integration should be done by the student. Teachers also present as tension in the integration process the relationship between physical space and the pedagogical proposal to be implemented. And they also reveal concerns related to the maturity of students for the professional choice at the time of entering technical school.

Key-words: Integrated Secondary Education. Professional education. Integration in High School.

Introdução

Este artigo apresenta dados de uma pesquisa realizada em função da elaboração de uma dissertação de mestrado que teve como objetivo principal compreender as percepções¹ de

¹ A psicologia, conceitua a percepção como a função que permite ao organismo receber, elaborar e interpretar a informação que chega do meio circundante através

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



professores que atuam no Ensino Médio Integrado. Com este propósito, foi escolhida como campo de pesquisa uma Escola Técnica Estadual – CEETEPS da rede Centro de Educação Tecnológica Paula Souza, situada na periferia leste de São Paulo.

A modalidade de Ensino Integrado tem como público alvo alunos concluintes do ensino fundamental, que optam por cursar o ensino Médio integrado ao curso profissionalizante.

O horizonte desta modalidade de Ensino Integrado, segundo o Decreto nº 5.154 de 2004 é a inserção do aluno no mundo do trabalho, assegurando-o a oferta de uma educação de qualidade, que lhe garanta a aquisição de competências essenciais para o desenvolvimento da cidadania. Para tanto, o referido decreto, na sua exposição de motivos, mostra que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, em seu artigo 39 apregoa que “a educação profissional, integrada às diferentes formas de educação, ao trabalho, à ciência e à tecnologia, conduz ao permanente desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva”.

Considerando-se essa afirmação pode-se dizer que o decreto uma questão antiga, no trecho seguinte mencionada por Silva. Assim, quando discorre sobre a finalidade específica do ensino Médio, Silva (2004, p. 179), pontua que

Formar o cidadão, o profissional, preparar para o ensino superior são missões atribuídas ao ensino médio. A questão que tem sido colocada com insistência é aquela sobre a preponderância de uma sobre as outras destas dimensões. Além disso, não há entendimento unívoco sobre o que seja formar o cidadão. Comportará essa formação a dimensão profissional ou deixar-se-á para o ensino superior a incumbência de preparar para uma

dos sentidos. Traz como uma de suas finalidades a observação do mundo, um processo de se extrair informações sobre aquilo que acontece ao redor do indivíduo.



ocupação? Deverá haver múltiplas espécies de ensino médio ou apenas uma escola única para todos os jovens? Se em relação ao ensino fundamental, antigo ensino de 1º grau, e sobre o ensino superior existe já um razoável consenso sobre suas finalidades, quanto ao ensino médio inúmeras divergências apresentam-se (SILVA, 2004: p. 179).

Os dados levantados, sobretudo por meio dos estudos bibliográficos, indicam que, em alguns momentos da história da educação, a legislação e os educadores reconheceram o valor do ensino propedêutico, mas colocaram como foco o ensino profissionalizante e, em outros períodos, embora o ensino profissionalizante gozasse de maior reconhecimento no processo formativo, o foco foi o ensino propedêutico. Um exemplo dessa situação pode ser observado na Lei nº 5.692/71 que regulamentou o ensino profissional, tornando-o obrigatório para todos os estudantes e no Decreto nº 2.208/97 que proíbe a integração entre ensino médio e profissionalizante.

Atualmente, o Ensino Médio tem sido tema de importantes discussões diante da perspectiva de reforma, questões curriculares relacionada a essa etapa da educação básica surgem com foco principalmente na formação profissional, contrapondo-se ao foco no prosseguimento dos estudos.

A integração do ensino médio com o ensino profissionalizante traz marcas dessa dicotomia e enfrenta o grande desafio de tratar de forma integrada essas duas modalidades de ensino, que tendencialmente foram relacionadas de forma antagonica. A superação da visão dicotômica que opõe o ensino propedêutico ao profissionalizante caminha em direção para que o Estado garanta as duas modalidades de forma indissociável, e que o cidadão possa escolher a opção de seu interesse.

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



Procedimentos metodológicos

Como metodologia para realização desta pesquisa, foi adotada a abordagem qualitativa e os dados foram coletados por meio de revisão de literatura e completados por entrevistas semiestruturadas com professores que atuam na modalidade estudada.

Foram entrevistados sete professores que atuam no Ensino Médio Integrado nos diferentes cursos oferecidos na unidade pesquisada aqui denominada simplesmente Escola Técnica Estadual - ETEC.

A partir das entrevistas foram identificadas categorias (Bardin (2009, p. 117), que foram analisadas com base na análise do discurso, conforme proposto por Szymanski (2004). A escolha da entrevista semiestruturada foi importante, pois a partir dela foi possível perceber que, assim como a maioria dos estudos sobre fenômenos de percepção social, a visão dos professores varia de acordo com sua formação ou atuação na área educacional.

Nas entrevistas emergiram várias categorias, dentre as quais foram eleitas cinco, que apresentavam maior relação com os objetivos da pesquisa. A primeira delas é a percepção do professor sobre a integração, seguida da percepção sobre integração na escola pesquisada. A terceira categoria trata do trabalho docente no Ensino Integrado, a quarta categoria aborda questões sobre o currículo, e por último as perspectivas dos professores para o Ensino Integrado.

Local da pesquisa

O Centro Paula Souza é uma instituição estadual paulista fundada em outubro de 1969. De acordo com dados forneci-



dos pela instituição, em março de 2017, administra 219 ETECs e 66 FATECs, em 161 municípios, abrangendo todo o estado de São Paulo. As ETECs podem oferecer cursos e programas, presenciais ou a distância, de educação profissional de formação inicial e continuada ou qualificação Profissional, nas formas previstas pela legislação. Educação profissional técnica de nível médio, além de ensino médio e educação de jovens e adultos em nível de educação básica, preferencialmente em articulação com a educação profissional.

A unidade pesquisada se localiza na zona leste da cidade de São Paulo; o bairro está localizado em região com baixo Índice de Desenvolvimento Humano - IDH, considerado assim como um território onde a população enfrenta situação de alta vulnerabilidade.

O prédio construído para abrigar a ETEC, em que hoje funciona a escola pesquisada, não foi construído para abrigar uma escola com Ensino Profissional Integrado ao Ensino médio. Fora construído inicialmente para abrigar cursos especificamente técnico. Por isso, não dispõe de quadra e pátio, entre outras necessidades estruturais necessárias ao funcionamento de uma modalidade de ensino que se realiza em período integral. A escola conta com 9 salas de aula, 3 laboratórios de Informática, 4 Laboratórios de Alimentos, 1 sala de Áudio Visual, 1 Sala de Estudos acoplada à Biblioteca.

O ingresso dos alunos nas ETECs se dá por meio de processo seletivo chamado de Vestibulinho. O público dos cursos integrados se caracteriza pela faixa etária que está entre 14 e 15 anos e tem, em sua grande maioria, alunos oriundos do 9º ano do ensino fundamental de escolas de toda a região do extremo leste, não só do bairro onde se localiza a unidade escolar. As turmas de Ensino Médio Integrado têm em média 08

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



horas/aulas diárias, que são distribuídas no período matutino e vespertino.

Ensino médio e profissionalizante no contexto das transformações sociais

No seu trajeto até chegar à denominação atual, a terceira etapa da educação básica, o hoje denominado ensino médio passou por diferentes nomenclaturas e assumiu diferentes objetivos. Posicionar alguns debates sobre a profissionalização nas reformas educacionais implementadas na sociedade brasileira e situá-las em seus contextos históricos auxiliam na verificação de quais eram as forças dominantes em cada contexto e quais as influências que exerceram nessas reformas, para então entender os interesses manifestos e possibilitar a emergência de interesses que embora não claramente explícitos, pode-se inferir a sua presença.

Atualmente, sua reflexão tem ocupado espaço significativo nas discussões que se travam no campo educacional, no momento em que a preocupação com o emprego volta a se tornar o centro das atenções. Incluir neste processo a voz dos professores que atuam nesta modalidade de ensino parece uma contribuição importante neste momento.

Percebe-se que foi principalmente após a década de 1930 do século XX que se intensificam as ações voltadas para essa etapa de ensino, conforme manifestação de Silva (2004, p.176)

No período histórico que se inaugura com o governo Getúlio Vargas, em 1930, aconteceram diversas iniciativas no sentido de dotar a escola de instrumentos que forneçam os profissionais qualificados pedidos pela a indústria nacional em formação e expansão. Com o ensino destinado à formação técnica dirigido principal-



mente à população menos favorecida, o governo criou as leis orgânicas, que constituíram os ramos de ensino, pensados e organizados autonomamente uns em relação aos outros, dificultando e mesmo impedindo o trânsito dos estudantes entre eles.

Nesse cenário em que mudanças sociais e econômicas acontecem em curto espaço de tempo, pautam-se os objetivos do ensino profissional, como apontado por Cunha (2005, p.7)

Nas primeiras décadas do período republicano três processos sociais e econômicos combinaram-se para mudar a estrutura social, notadamente no Estado de São Paulo, como fortes repercussões para a questão da educação, até mesmo para a educação profissional: a imigração estrangeira, a urbanização e industrialização. Decorrentes desses processos e reagindo sobre ele, os movimentos sociais sindicais urbanos abriram uma nova fase na história do país.

Como parte das respostas às demandas geradas pelo desenvolvimento industrial e pelo processo de urbanização crescente, em 1942, foi instituído o conjunto das Leis Orgânicas da Educação Nacional que configuraram a chamada *Reforma Capanema*, que dentre outras alterações reformou o ensino secundário no país mantendo a divisão entre dois ciclos: ginásio e colegial. O ensino profissional era constituído pelos cursos normal, industrial técnico, comercial técnico e agrotécnico, todos com duração igual ao colegial, entretanto não habilitavam para o ingresso no ensino superior. Segundo Oliveira (2003, p.33):

A Reforma Capanema, em síntese, legitima as propostas dualistas que visam formar intelectuais por um lado (ensino secundário) e trabalhadores por outro (cursos técnico-profissionais), acirrando, assim o caráter discriminatório atribuído ao ensino profissional, que continuou não tendo acesso amplo ao ensino superior. Assim os egressos do ensino-técnico-industrial só pode-

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



riam se candidatar aos cursos de engenharia, química industrial, arquitetura, matemática, física e desenho.

A dualidade que marca o início das discussões sobre o ensino médio perpassa o seu desenvolvimento e se expressa nas diversas reformas subsequentes. Em alguns momentos, percebe-se a preponderância da tendência que prega um ensino médio voltado para a formação de mão de obra para o mercado de trabalho como é o caso da 5692/71 e em outros momentos prepondera a tendência que procura direcionar o ensino médio para a continuidade de estudos. Essa dinâmica chega à década de 90 e na Lei 9394/96, que na esteira dos movimentos sociais que a precederam inclui como objetivo de toda educação básica, inclusive o ensino médio, a formação para o exercício da cidadania.

Em 1996 se fixou as diretrizes e bases da educação no Brasil com a Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996, a Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional - LDB, no governo Fernando Henrique Cardoso. A LDB trata de incorporar todas as alternativas de educação atualmente existentes, desde a educação pré-escolar, passando por jovens, adultos, trabalhadores, indígenas e educação especial, incorporando também a formação técnica profissional e o ensino a distância. Organiza o sistema nacional de educação em dois níveis: Educação Básica e Educação Superior e em diferentes modalidades. As modalidades são as seguintes: educação básica dividida em três etapas - educação infantil, ensino fundamental e ensino médio. A finalidade do ensino médio, com duração mínima de três anos, segundo descrito em seu artigo 35º é a seguinte:

I - a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos;



II - a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores;

III - o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico;

IV - a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina.

No artigo IV, observa-se referência ao princípio do ensino integrado. Nessa lei, o ensino profissionalizante abrangido passa a ser designado como educação profissional. Os artigos 39º ao 41º descrevem as possibilidades para o ensino profissionalizante.

Art. 39º. A educação profissional, integrada às diferentes formas de educação, ao trabalho, à ciência e à tecnologia, conduz ao permanente desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva. Parágrafo único. O aluno matriculado ou egresso do ensino fundamental, médio e superior, bem como o trabalhador em geral, jovem ou adulto, contará com a possibilidade de acesso à educação profissional.

Art. 40º. A educação profissional será desenvolvida em articulação com o ensino regular ou por diferentes estratégias de educação continuada, em instituições especializadas ou no ambiente de trabalho.

Art. 41º. O conhecimento adquirido na educação profissional, inclusive no trabalho, poderá ser objeto de avaliação, reconhecimento e certificação para prosseguimento ou conclusão de estudos.

§ Parágrafo único. Os diplomas de cursos de educação profissional de nível médio, quando registrados, terão validade nacional.

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



Art. 42º. As escolas técnicas e profissionais, além dos seus cursos regulares, oferecerão cursos especiais, abertos à comunidade, condicionada a matrícula à capacidade de aproveitamento e não necessariamente ao nível de escolaridade.

Como descrito em seu Artigo 40º, a educação profissional será desenvolvida em articulação com o ensino regular ou por diferentes estratégias de educação continuada, em instituições especializadas ou no ambiente de trabalho. Assim, o ensino profissional passa a ser uma modalidade opcional, isto é, que pode ser agregada ao processo formativo, deixando claro como o texto da lei é minimalista e demonstrando que a tendência que defende o caráter propedêutico da educação básica é claramente vitoriosa.

Discussões teóricas a respeito da profissionalização se evidenciam, já que ensino profissional voltado para a qualificação do trabalhador atende a uma população que necessita de rápida inserção e qualificação para atuar no mercado de trabalho. Após a publicação do Decreto de 1997, conforme argumenta Oliveira, (2003), discutiu-se a “consonância com referida Lei máxima da educação nacional”. A Lei nº 9.394/96, a nova LDB, permite a articulação da educação profissional com a geral. Ao passo que o PL e o Decreto que o substituiu (nº2.208/97) inviabilizam essa articulação. Assim, sobre a LDB e o decreto de 1997, Oliveira (2003, p.54) discorre que

Uma outra questão que chama atenção quando se analisa a nova LDB é que a educação profissional não é considerada competência de nenhuma das instâncias governamentais, isto é, nem a união, nem os estados, nem os municípios tem como incumbência a referida educação. A questão é, então: a quem compete a educação profissional? Para finalizar essa parte, deve-se analisar se realmente existe uma incompatibilidade,



conforme foi veiculado pelos setores governamentais, entre o PL n° 1.603/96 e a LDB em apreço. Excetuando-se a já referida questão da articulação e algumas alterações formais, pode-se afirmar que as duas legislações são semelhantes, plenamente compatíveis e orgânicas com visão de mundo privilegiada pelo Governo Federal. Inclusive, se assim não o fosse, não se justificaria a substituição do PL por um decreto que o reedita, com alterações mínimas formais.

Diversos esforços, no sentido de elaborar e reformular as políticas públicas no âmbito do trabalho, são notados na década de 2000. Após a reestruturação do MEC ocorrida em 28/07/2004, quando o ensino médio passou a ser gerido pela Secretaria de Educação Básica e passa a existir uma Secretaria exclusivamente voltada para a Educação Profissional e Tecnológica - a SETEC, são adotadas estratégias para a ampliação e melhoria do ensino médio apoiadas em vários eixos.

A função social da escola passa a ser proposta por organismos internacionais e pelo empresariado, que esperam que a escola apenas responda às demandas do setor produtivo. A expressão dos desafios referentes ao ensino médio faz pautar a necessidade de aproximar as discussões sobre a educação profissional das especificidades de formação dos sujeitos nas modalidades da educação básica. Neste contexto, é importante incluir a voz dos professores nestas discussões e esse é o principal objetivo desse trabalho.

Ensino médio integrado: a voz dos professores

Nas discussões sobre o ensino médio, a voz dos professores que atuam nessa etapa é praticamente ausente. No entanto, ouvir esses profissionais pode trazer contribuição importante

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



e, nesse sentido, essa pesquisa busca criar espaço para que esses professores sejam ouvidos

A fala dos professores sobre integração de modo geral aponta a existência de separação entre o conteúdo do ensino médio e que não se articula com a formação profissional. Alguns professores argumentaram que geralmente os docentes da base comum do ensino médio lecionam nos três cursos oferecidos pela escola, porém poucos conhecem o conteúdo dos componentes técnicos e que os professores da base técnica lecionam somente no curso de sua formação profissional, e ficam restritos ao conteúdo da formação técnica que lecionam, e essa seria uma das dificuldades enfrentadas para a integração entre os componentes. Vejamos alguns discursos:

A gente costuma dizer, base comum e base técnica, e geralmente os professores da base comum eles lecionam nos três cursos técnicos que tem na escola. Então, para o professor da base comum não tem muita diferença. ADM, Informática e Alimentos, para eles é um curso, o curso médio. Aí tem os professores da base técnica que geralmente só lecionam naquele curso e naquela disciplina. (Professor A)

A dicotomia histórica que marca as discussões sobre o ensino médio continua presente nas práticas, conforme revela o discurso acima. Embora o professor esteja dando aula num curso integrado, ele percebe-se ainda lecionando ou no ensino médio ou no ensino profissionalizante. Nesse sentido, percebe-se que embora nos textos legais os cursos estejam integrados, não se verifica organicidade no Ensino Médio Integrado, como mostra também o trecho seguinte

[...] também a integração desses professores, os da base comum com os do ensino técnico de uma forma mais consistente, isso tem que acontecer constantemente,



até eles perceberem que não existe um ensino técnico e um Ensino Médio, que agora é o Ensino Integral, o aluno está aqui, e um não é melhor que o outro, a base comum não é melhor que a base técnica, nem a parte técnica melhor que a parte comum. (Professor B)

As falas evidenciam a tensão relacionada à integração no que se refere à interdisciplinaridade no Ensino Médio Integrado, apontam para um ensino fragmentado e desarticulado, em que se deixa para o aluno o papel de unificar o conhecimento. Conforme a fala seguinte:

Um ponto é essa falta de articulação dentro dos cursos, isso é um ponto de tensão, porque os professores de nível médio e técnico não têm essa capacidade de enxergar o curso e de criar a interdisciplinaridade, não têm. Pouquíssimos têm... (Professor D)

Outro aspecto que as falas revelam se relaciona com a dicotomia entre os aspectos legais e as vivências cotidianas dos professores, que não articulam a base comum e a base técnica.

Eu percebo que há uma dificuldade muito grande em tirar do papel aquilo que está lá bonito e pré-estabelecido. Os professores da base comum e da base técnica, os tecnólogos que devem ensinar a base científica e técnica da profissão, eles ainda não conseguem falar a mesma língua. (Professor G)

Os dados permitem inferir que os professores da base comum do ensino médio podem pensar em sua aula de forma integrada com o aprendizado do aluno para a atuação profissional nas diferentes áreas. Esta proposta não se confunde com tornar o conhecimento geral, propedêutico, somente como instrumentais à formação profissional, assim como é típico em diversos currículos de cursos profissionalizantes, mas antes de tudo recorrer aos princípios de integração, que exigem do pro-

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



fessor atuar segundo pressupostos de interdisciplinaridade e da visão totalizante da realidade.

[...] eu acredito que o aluno não consegue, de uma maneira eficaz e eficiente, absorver, aprender, entender tudo que ele precisa dentro dessa imensidão de componentes que ele precisa aprender de segunda a sexta na escola, das sete e meia da manhã até às quinze e trinta ou às dezesseis e trinta, dependendo do dia. Então eu acho muito forçado para um adolescente essa questão. Eu acho que eles estão, são capazes, eles fazem, mas não sei até que ponto isso é benéfico para o aluno. (Professor F)

Os discursos dos professores revelam que existem dificuldades na integração. É possível perceber através das falas dos professores a proximidade entre o conceito de integração e interdisciplinaridade. Conceitos que podem ser compreendidos de diversas formas. Porém, Fazenda (1998) salienta que a prática pode ser fator determinante para a construção da interdisciplinaridade.

Cada pessoa vai descobrir como realizar esse movimento, percorrendo o caminho que se apresenta como um arco de ligação entre o dever e a realidade, valorizando tanto tempo de elaboração da dissertação quanto o tempo de descanso. (Fazenda, 1998, p. 17).

Como visto na fala de muitos professores, percebe-se que é através da prática cotidiana que eles tentam efetivar a integração. Na opinião de dois professores essa prática se efetiva na escola, os demais salientam que está em processo de construção.

Os dados revelam que um professor que teve sua formação voltada para o ensino propedêutico indica, em sua fala, preocupações sobre essa modalidade e de como o aluno poderá prosseguir para o ensino superior, enquanto que o professor



que teve uma formação para o ensino técnico, remete-se, a todo o momento, ao mercado de trabalho em seu discurso.

Emergiram das falas, ainda, grande preocupação dos professores relacionada à infraestrutura das escolas, que, segundo eles, não estão preparadas para receber o Ensino Integral, conforme as falas seguintes:

Agora a estrutura física é o básico. Se não tiver estrutura física para o Ensino Integral, ele já começa perdendo, começa do menos um, o caminhar vai ser mais difícil... Temos grandes problemas de infraestrutura, problemas com o horário de almoço, nossa escola ainda não tem quadra, nós não temos um auditório que consiga comportar todos os alunos de um curso. São questões de infraestrutura. (Professor B)

A fala seguinte, além de reiterar o problema da falta de infraestrutura evidencia uma crítica ao tipo de política pública que visa muito mais à visibilidade das gestões do que as necessidades efetivas dos alunos.

Eu vejo que manter o aluno numa escola, para manter um aluno numa escola período integral, oito horas, requer certos cuidados, requer um preparo que eu acho que nós ainda não adquirimos, o sistema ele foi introduzido muito rapidamente sem levar em consideração essa necessidade. (Professor F)

Surgiram também considerações relacionadas aos alunos, como a maturidade para escolha dos cursos e a atuação profissional dos mesmos na área de formação técnica. Segundo aponta Silva (2004, p.181), há uma preocupação dos orientadores educacionais com relação à maturidade para escolha profissional, conforme cita em seu texto:

Os orientadores educacionais alertam para o fato de que atingem o Ensino Médio estudantes cada vez mais novos, sendo comum estarem faixa na etária compre-

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



endida entre os quinze e dezoito anos. Consideram esses orientadores educacionais ser este um momento da vida dos alunos pouco recomendável para decisões definitivas, tal como é o caso da escolha de uma ocupação concreta no universo profissional e, por isso, recomendam cautela na oferta da preparação para o trabalho, que deve consistir mais em incrementar atitudes favoráveis ao trabalho socialmente útil e algumas habilidades e conhecimentos genéricos o suficiente para subsidiar escolhas futuras.

As manifestações dos participantes da pesquisa reiteram as preocupações dos orientadores educacionais, e também questionam a maturidade dos alunos que ingressam no Ensino Médio Integrado para a escolha profissional. Os dados apontam tensão no trabalho do professor, que sente dificuldades em tratar algumas questões, principalmente as que estão relacionadas a situações que independem de sua atuação, como as de infraestrutura.

Em relação à busca nas falas dos professores sobre como percebem a integração na escola pesquisada, as entrevistas revelaram que é através da prática cotidiana que eles tentam efetivar a integração. Na opinião de dois professores essa prática se efetiva na escola, os demais salientaram que a integração está em processo de construção.

Considerações finais

Este trabalho refletiu sobre dados de pesquisa que buscou compreender a percepção de professores que atuam em uma escola técnica paulista sobre o ensino médio integrado, em escolas técnicas pertencentes ao Centro Paula Souza. O estudo sobre o processo de implantação do Ensino Integrado fez emergir alguns questionamentos, dentre os quais vale desta-



car, o que se refere à integração entre os componentes da base comum do ensino médio, e os componentes curriculares do ensino técnico, por parte dos professores e equipe gestora pedagógica das instituições.

Esses questionamentos surgem principalmente pelo fato de os professores da base comum do ensino médio lecionarem nos três cursos oferecidos pela escola, porém poucos conhecem o conteúdo dos componentes técnicos.

Em relação ao trabalho docente no Ensino Médio Integrado, os dados revelaram que o professor sente muitas dificuldades ao trabalhar nessa modalidade de ensino, suas falas trazem questões ligadas ao processo interdisciplinar de integração dos componentes curriculares deste tipo de curso.

Para que a integração ocorra à luz da interdisciplinaridade é necessário um esforço para a construção de um currículo que objetive esse processo complementado por ações pedagógicas em cada escola que proponham cada vez mais a integração e traga para os professores momentos de reflexão e de conhecimento sobre as propostas integradoras.

Os dados revelam que é longa a trajetória percorrida entre a idealização de um curso integrado e sua efetivação nas práticas pedagógicas na sala de aula, a integração entre o ensino médio e formação profissional, pois de acordo com os argumentos aqui apresentados há uma tendência que considera a integração como um veículo propulsor para os educadores no sentido da busca por melhorar suas práticas, principalmente no que tange ao planejamento.

Todavia, ao longo desta pesquisa, pode-se observar que professor se encontra num momento de construção de um novo papel nas relações com o aluno, à medida que alguns entrevistados apontaram que a responsabilidade na formação

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



humana dos alunos aumentou. Como os alunos ficam período integral na escola, acabam por compartilhar questões pessoais com os professores.

O professor procura seu lugar num cenário em que é grande a fluidez da informação, e a maioria dos professores parece perceber como caminho a mediação, no sentido de mediar o desejo e a necessidade de aprender dos alunos, privilegiando as perspectivas educativas e as estratégias de aprendizagem por meio de atividades diversificadas e diferenciadas.

Referências

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. 70. ed. Lisboa: LDA, 2009.

CENTRO PAULA SOUZA. **Institucional/Unidade de Ensino Médio e Técnico/Grupo de Formulação e Análises Curriculares**. Disponível em: <http://www.cpscetec.com.br>. Acesso em: 08/03/2017.

CUNHA, Luiz Antônio. **Educação e desenvolvimento Social no Brasil**. 7. ed. Rio de Janeiro: F. Alves, 1980.

_____. **O Ensino de ofícios artesanais e manufactureiros no Brasil escravocrata**. 2. ed. São Paulo: UNESP; Brasília: Flacso, 2005.

_____. **O Ensino de ofícios nos primórdios da industrialização**. 2. ed. São Paulo: Unesp; Brasília: Flacso, 2005.

FAZENDA, Ivani. (org.). **Didática e interdisciplinaridade**. 12. ed. Campinas: Papirus, 1998.

FREITAS, Luiz Carlos de. **Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação**. Educação & Sociedade, Campinas, v. 33, n. 119, p. 379-404, jun. 2012.



FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise (orgs.). **Ensino Médio Integrado: concepção e contradições**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

KUENZER, A. Z. **O Ensino Médio agora é para a vida: entre o pretendido, o dito e o feito**. Educação & Sociedade, v. 21, n. 70, p. 15-39, abr. 2000.

_____. **Ensino de 2º grau: o trabalho como princípio educativo**. São Paulo: Cortez, 1997

MARCÍLIO, Maria Luiza. **História da escola em São Paulo e no Brasil**. 2. ed. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo: Instituto Fernand Braudel de Economia Mundial, 2014.

PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO. Etec [...] 2015 a 2019, Disponível em www.etcdesapopemba.com.br. Acesso em 9 de novembro de 2015.

SILVA, Jair Militão. **Educação escolar e trabalho no Brasil: o Ensino Médio**. In: MENESES, João Gualberto de Carvalho et. al. Educação Básica: políticas, legislação e gestão: leituras. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2004.

SZYMANSKI, Heloisa (org.); ALMEIDA, Laurinda Ramalho; PRANDINI, Regina Célia A. R. **A entrevista na pesquisa em educação: a prática reflexiva**. Brasília: Liber, 2004.

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



A GERAÇÃO Z E OS PROJETOS INTERDISCIPLINARES: UM MEIO VÁLIDO DE AVALIAR A APRENDIZAGEM NUMA ESCOLA PROFISSIONALIZANTE DE MARANGUAPE-CE

Caetano Roberto Sousa de Freitas

Graduado em Ciências Contábeis pela Universidade Federal do Ceará – UFC (2007); Licenciado em Matemática pela UFC (2014); Especialista em Metodologia do Ensino de Matemática e Física pela Universidade Cândido Mendes (2016); Professor de Matemática da Escola Estadual de Ensino Profissional Salaberga Torquato Gomes de Matos; E-mail: caetano.roberto@hotmail.com.
Agência financiadora: Não contou com financiamento.

RESUMO

Os métodos educacionais estão em constante mutação. No entanto, as migrações dos paradigmas devem promover o diálogo entre presente e futuro. No século XXI, perante os desafios impostos à Educação pelas novas gerações, as concepções psicossociais sobre a clientela estudantil entram em debate. Nesse âmbito, encontramos a Geração Z, ou nativos digitais, que seria constituída por jovens de elevada capacidade adaptativa ao mundo virtual, como também impacientes à maturação do conhecimento inerente ao processo de ensino-aprendizagem. Ratificando a necessidade de rever os conceitos sobre a geração do milênio e sua educação, surgem questionamentos relativos à forma de ensinar e avaliar. Dentre as sinuosidades que permeiam a Educação Brasileira, percebe-se a ausência de inclusão digital plena, embora se confirmem as mudanças comportamentais na juventude do novo século. Com isso, convém aos educadores repensar os modelos educacionais que se adequem ao público estudantil, mesmo quando não for possível o emprego de meios digitais. O objetivo geral deste estudo consiste em investigar a prática de avaliação da aprendizagem por projetos interdisciplinares realizada junto aos alunos de uma escola profissionalizante na cidade de Maranguape/CE. Para esse propósito, foi efetuada uma investigação de natureza qualitativa, na forma de um estudo de caso. Os dados foram coletados por meio de observação com registro em diário de campo. A amostra foi constituída por oitenta projetos. Os resultados revelaram que, na ausência de recursos digitais, a avaliação da aprendizagem por projetos interdisciplinares se mostra adequada a alunos da geração Z.

Palavras-Chave: Avaliação da aprendizagem. Projetos interdisciplinares. Geração Z.



ABSTRACT

The educational methods are in constant mutation. However, the migrations of paradigms should promote the dialogue between present and future. In the XXI century, before the challenges imposed to Education by the new generations, the psychosocial conceptions about students become visible. Therefore, we come across the Z Generation, or digital natives, constituted by young people with a high adaptive capacity to the virtual world, impatient to the knowledge maturation inherent to the teaching-learning process. Ratifying the need to review concepts about the millennium generation and its education, questions concerning the ways of teaching and assessing come into view. Among the difficulties that permeate Brazilian Education, it is noticed a lack of a full digital inclusion, although there are behavior changes in the youth of the new century. Consequently, teachers must rethink educational models in order to adapt to students, even when it is not possible the use of digital means. The general purpose of this paper is to investigate the practice of assessment of learning using interdisciplinary projects with students of a professional development school in Maranguape-CE. Thus, a qualitative research was accomplished, as a case study. The observation log was used as instrument for data collection. The samples were composed by 80 projects. The results revealed that, when there is no digital means, we can use interdisciplinary projects as a successful way to assess the Z generation learning.

Key-words: Assessment of learning. Interdisciplinary projects. The Z generation.

Introdução

Como qualquer sistema educacional, a educação brasileira carrega mazelas que se arrastam desde a sua formação até os ajustes normativos com o intuito de mitigar o quadro deficitário da aprendizagem. Inseridos nesse campo, encontramos os conflitos das relações humanas entre professores e alunos, que, sem sombra de dúvida, move a práxis escolar, por pertencer a

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



uma rede social cada vez mais volátil. Além da prevalência de métodos tradicionais de ensino, o professor se vê limitado pelo excesso de atividades, sem esquecer as crises existenciais. Ensinar e aprender exigem hoje muito mais flexibilidade espaço-temporal, pessoal e de grupo, menos conteúdos fixos e processos mais abertos de pesquisa e de comunicação (MORAN, 2000).

Segundo pesquisa realizada em 2015 pela AVG *Tecnologies* (SANTOS, 2015), 97% das crianças brasileiras, entre 6 e 9 anos, utilizam a *internet* e 54% têm perfil no *Facebook*. Exageros à parte, como qualquer outro recurso de informações, é legítima a preocupação de pais e educadores com a dependência tecnológica vigente, buscando-se, dessa forma, meios dialógicos para orientar os herdeiros do novo milênio. Embora se reconheça o avanço das tecnologias digitais como irreversível, cabe aos educadores zelar pelo irrefutável papel de sustentáculos sociais da Educação.

Atinando aos estudos sobre as gerações, dados os devidos créditos sobre as classificações dos jovens em suas respectivas épocas – seja como *Baby Boomers*¹, Geração X, Y ou Z – não desconsideremos que circunscrevê-los num só modo de comportamento é, no mínimo, uma tentativa inócua de massificação do ser. Mesmo vivendo num mundo globalizado, as nuances ontológicas permanecem presentes.

Diante do equívoco de que se rotulem os jovens do novo século como programados geneticamente para interagir com as máquinas, é necessário que os conscientizemos da necessidade de construir conhecimentos para estar no mundo. Como

¹ A expressão *Baby Boomers* nasceu nos Estados Unidos da América (EUA), em 1945, para designar as pessoas nascidas após o fim da Segunda Guerra Mundial (1939-1945). A Geração X são os filhos dos *Baby Boomers*, nascidos entre 1960 e 1980. Na década de 1980, a Geração Y viu nascer o advento da *internet*. Em sequência, na década de 1990, a *internet* viu Geração Z nascer (OLIVEIRA, 2014).



assevera Freire (1996, p. 70): “Programados para aprender e impossibilitados de viver sem a referência de um amanhã, onde quer que haja mulheres e homens há sempre o que fazer, há sempre o que ensinar, há sempre o que aprender”. Com isso, buscar métodos didáticos e avaliativos que se apliquem ao público tecnológico merece constante debate, lembrando que esses indivíduos não se resumem a meros ocupantes de postos de serviço do futuro: são continuadores da vida humana.

Perante a necessidade imediata de reinventar meios educacionais que nos permitam sustentar a relação ensino-aprendizagem, brotam questionamentos sobre a eficácia das formas atuais de avaliação empregadas na Educação. Em consequência, atordoados por informações midiáticas gritantes sobre os desafios de educar na era da informação, perguntamo-nos: de que meio dispomos como ponte entre os métodos avaliativos vigentes e os novos métodos exigidos por nossa clientela das mídias digitais? Será que estamos passivamente compactados a blocos ontológicos, desprovidos de identidade própria? Há muito que responder. Não podemos simplesmente baixar a cabeça. Isso não é educar, mas massificar, prática que põe em risco um ingrediente primordial do ser, a individualidade.

Frente ao cenário econômico brasileiro, em que nem toda escola nem todo jovem da geração Z têm pleno acesso a recursos tecnológicos, busquemos meios que viabilizem o processo educacional. Com efeito, urge avaliar a aprendizagem da geração Z em locais onde a inclusão digital não esteja concretizada, uma realidade em nosso país. Nessa perspectiva, foi realizado um estudo de caso com o objetivo de investigar a prática de avaliação da aprendizagem por projetos interdisciplinares realizada junto a alunos de uma escola profissionalizante na cidade de Maranguape/CE.

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



Gerações que partilham o início do século XXI

No que se refere à identidade humana, somos indivíduos de uma sociedade e fazemos parte de uma espécie. Mas estamos em uma sociedade e a sociedade está em nós, pois, desde o nosso nascimento, a cultura se imprime paulatinamente em nós (MORIN, 2000). Neste trabalho, adotamos uma concepção holística sobre o conceito de *geração*, visto que as pessoas que vivem uma época não se encontram enclausuradas em ilhas etárias e partilham saberes.

Comumente, quanto ao período de nascimento, a literatura distribui as pessoas em quatro grupos: i) *Baby Boomers*; ii) Geração X; iii) Geração Y; e iv) Geração Z. Em síntese, as características das quatro gerações pós-guerra estão assim dispostas: *Baby Boomers* - após a Segunda Guerra Mundial (1939-1945), entre 1946 e 1964, identificou-se acentuado aumento na taxa de natalidade, um “boom” de filhos, que, em tradução livre, seria: explosão de nascimentos. Os nascidos naquele tempo foram responsáveis pela retomada da economia, por debater a emancipação feminina e derrubar barreiras políticas. Nas revoluções comportamentais, saíram de casa, pregaram a paz, o amor e o sexo livre (filosofia *hippie*)².

A Geração X é composta pelos nascidos entre 1960 e 1980. Essa geração compunha-se dos filhos dos *Baby Boomers*. Diferente dos pais, embora de postura transgressora, esses indivíduos não eram adeptos da filosofia de liberdade igual à geração anterior. Lutaram por seus direitos, por liberação sexual mediada pela valorização do sexo oposto. Todavia, foi reduzido o respeito à família.

² Hippie, palavra de origem inglesa, diz-se de indivíduo rebelado contra as normas sociais, econômicas e políticas vigentes, inclusive nas roupas e aparência pessoal (OLINTO, 2000).



A Geração Y – também denominados *Millenials* – é constituída pelos nascidos na década de 1990, que se tornariam adultos após o ano 2000. Nasceu junto com as novidades do mundo digital: *e-mails* (correio eletrônico), ferramentas de busca e interação sem sair de casa. Seres humanos autocentrados, adeptos da rapidez, da instantaneidade e de compartilhamentos pelas redes sociais.

A Geração Z é estabelecida por volta do ano 2000. Encontramos nesse grupo os *Digital Natives*, ou “nativos digitais”. Constata-se uma relação acentuada com as tecnologias digitais. Caracterizam-se pela dependência dos *games*, como se os equipamentos eletrônicos fossem extensões de seus corpos, esperando a qualquer momento por uma mensagem, que consideram de fatal importância para suas vidas virtuais.

Em contraponto, é saudável ajuizar que a diversidade de gerações enfrenta conflitos de interesses, enquanto os alunos exigem professores com aptidões cibernéticas, os educadores pedem que a turma se desligue dos aparatos eletrônicos e mantenha a mente na escola. As tecnologias podem trazer dados, imagens, resumos de forma rápida e atraente. O papel do professor – o papel principal – é ajudar o aluno a interpretar esses dados, a relacioná-los, a contextualizá-los (MORAN, 2000).

Algumas características da Geração Z

Em primeiro instante, convém elucidar o porquê se emprega a letra Z para designar essa geração. De acordo com Albuquerque et al. (2012, p. 4), o “Z” vem de “zapear”, vocábulo geralmente atribuído ao hábito constante de trocar os canais da TV na busca por algo que prenda a atenção. O termo “Zap” se origina do inglês, que pode ser traduzido como “fazer algo muito rapidamente”, ou ainda, “energia” ou “entusiasmo”.

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



Sobre as qualidades da mocidade em pauta, consoante Siqueira (2012), os jovens da Geração Z: são pessoas dinâmicas e inovadoras; têm facilidade para lidar com a tecnologia e a ciência; conseguem fazer diversas tarefas ao mesmo tempo; são imediatistas, críticos; mudam de opinião diversas vezes; mostram-se preocupados com questões ambientais; e serão profissionais mais exigentes, versáteis e flexíveis.

Estabelecendo um paralelo, nota-se, nessas pessoas, uma tentativa de pensar e agir com a mesma rapidez do maquinário eletrônico, o que explica uma elevada resistência às aulas e aos métodos de avaliação da aprendizagem tradicionais. É necessária, assim, a ruptura com moldes educacionais arcaicos.

As qualidades psicossociais dos nativos digitais talvez não sejam tão distantes assim de outras gerações. Embora conservem a peculiaridade de se adaptarem à linguagem digital, não esqueçamos que a máquina jamais suprirá a relação professor-aluno. A arte de educar vai além do espaço escolar. Educamo-nos no tempo e no espaço que partilhamos. É nobre tarefa humana presente nas entrelinhas de nossas relações, algo que as inteligências artificiais dos *softwares* e aplicativos eletrônicos não concebem por si mesmos.

A mediação do conhecimento nos tempos digitais

A necessidade de repensar os paradigmas educacionais é imprescindível ao bom funcionamento do processo de ensino-aprendizagem, que é bastante complexo. Diante do grande número de tarefas a desempenhar, o professor tem dificuldades de firmar-se no papel de mediador do conhecimento (PIMENTA, 1997). Na era digital, há entraves desafiantes, não apenas devido à celeridade das tecnologias, como



também pela necessidade de um diálogo produtor com os jovens cibernéticos.

Anuímos que muitas instituições da Educação Básica vêm apresentando casos exitosos de adaptação tecnológica do ensino. Por outro lado, de forma inclusiva, julgamos necessário apresentar métodos diversos de educar na era das máquinas quando estas são escassas ou inacessíveis. Afinal de contas, a vida não para e as potencialidades de nossos educandos pedem ação efetiva, mesmo nas escolas sem a presença maciça de equipamentos eletrônicos de primeira geração, a fruição do saber alimenta anseios sociais.

Diante dessa realidade, investigamos o emprego de projetos interdisciplinares como opção para avaliar a aprendizagem do público em estudo. A origem da palavra projeto deriva do latim *projectus*, que significa algo lançado para frente. É sair de onde se encontra em busca de novas soluções (MOURA, 2010). Interessante destacar que a Pedagogia de Projetos não consiste num método prefixado de ensino. Não obstante possuam um caráter sistêmico, os planos em execução são vistos e revistos no desenvolver do processo.

Outro dado positivo dos projetos na escola é que os estudantes são os protagonistas, colocando seus conhecimentos à prova, quando eles mesmos podem lapidá-los. O professor não se ausenta dessa prática, permanecendo como orientador, facilitando a descoberta de potencialidades latentes, muitas vezes, não percebidas nas aulas comuns. Como vemos, essa forma de trabalhar pode atender às aspirações dos nativos digitais, uma vez que lhes permite expressar suas opiniões, reconstruindo-as mediante o autoconhecimento.

Quanto à interdisciplinaridade, esta pesquisa concorda com a proposta dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



Ensino Médio (BRASIL, 2000), principalmente quando o documento coloca a organização do aprendizado por meio de uma ação que promova coletivamente as competências. Nessa mesma linha de raciocínio, Hass (2011, p. 61) afirma que o trabalho pedagógico interdisciplinar areja e revitaliza as relações interpessoais e de aprendizagem, alcançando também as instituições.

Os projetos interdisciplinares

A Pedagogia dos Projetos passou a ser conhecida no Brasil na década de 1930, com o advento da Escola Nova, movimento que propunha a renovação do ensino centrada numa escola progressista. Destacaram-se, como representantes do *Método de Projetos*, os americanos John Dewey e seu discípulo, William Killpatrick, cujas propostas pedagógicas progressistas foram disseminadas pelos educadores brasileiros Anísio Teixeira e Lourenço Filho (DUARTE, 1971).

Rejeitada como técnica que apenas facilite a transmissão irrefletida de conteúdos, a Pedagogia dos Projetos é colocada como ferramenta para pensar e repensar a escola. Isso pode ser feito de forma interdisciplinar, para que as estratégias aplicadas numa disciplina mostrem e desenvolvam naturalmente as competências pertinentes às demais. A título de exemplo, os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio – (PCNEM) (BRASIL, 2000) cita que as Ciências da Natureza e Matemática se articulam com as Linguagens e Códigos para desenvolver as competências de representação e comunicação, enquanto se relacionam com as Ciências Humanas para desenvolver as competências de contextualização sociocultural.

Além de fazer frente aos princípios e métodos da escola tradicional, a educação por meio de projetos visa valorizar a



participação dos educandos, de modo que lhes possibilite encontrar soluções para situações adversas, mediante reflexão e tomada de atitude. Acredita-se que, dessa forma, a aprendizagem dos alunos vai além do armazenamento mecânico de conteúdos, estende-se à pesquisa, à triagem de informações, à construção de novos conceitos e à seleção de estratégias conducentes ao êxito do trabalho.

Em 2009, vinculando a Pedagogia de Projetos, a interdisciplinaridade e a necessidade de favorecer o protagonismo juvenil, o núcleo gestor da EEEP- Salaberga Torquato Gomes de Matos implementou os projetos interdisciplinares. Inicialmente, os projetos tinham periodicidade mensal, tornando-se bimestral no ano seguinte. Estes consistem na atualidade em três, que são: Feira das Nações; Semana de Saúde, Meio Ambiente, Tecnologias e Edificações (Sesmated) e Mostra de Ciências e Tecnologias (Mostracitec).

No primeiro evento, as turmas são responsáveis por caracterizar as salas conforme um determinado país, descrevendo sua história, cultura e costumes. No segundo, Sesmated, os estudantes apresentam as soluções de problemas mundiais da atualidade sob a perspectiva da formação em seus cursos. No terceiro, Mostracitec, os educandos expõem projetos científicos, sob a orientação de professores, em uma de cinco áreas: Ciências Ambientais e suas Tecnologias; Ciências da Natureza e suas Tecnologias; Ciências Humanas e suas Tecnologias; Linguagens e Códigos e suas Tecnologias; Robótica Educacional.

Durante a elaboração e apresentação dos projetos bimestrais, muitos educandos que apresentam dificuldades com as formas tradicionais de ensino surpreendem nas atividades diferenciadas. Esses eventos possibilitam o exercício da pesquisa para a construção de cenários, composição de poesias,

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



paródias, esquetes teatrais e dança. Tudo isso é pensado pelos próprios estudantes.

Inserido no processo de ensino-aprendizagem, o projeto interdisciplinar permeia os interesses do sistema educacional e dos educadores. Seguindo esse argumento, Moura (2006, p. 23) explana que essa modalidade de ensino tem duração finita e objetivos claros, que pedem planejamento, coordenação e execução de ações voltadas para a melhoria de processos educativos e de formação humana, em seus diferentes níveis e contextos. Sob essa óptica, encontramos estreita relação com o processo avaliativo educacional.

Acrescente-se que estas ações são efetivadas com o mínimo de recursos tecnológicos, o que viabiliza o processo educacional, apesar da realidade de exclusão digital que assola nosso país. Respeita-se, assim, a leitura de mundo do educando, que para Freire (1996, p.46), “significa tomá-la como ponto de partida para a compreensão do papel da curiosidade, de modo geral, e da humana, de modo especial, como um dos impulsos fundantes da produção do conhecimento”.

Metodologia

Caracterização da escola

A EEEP Escola Estadual de Educação Profissional Salaberga Torquato Gomes de Matos está sob a tutela da Secretaria da Educação do Ceará (Seduc – CE). Insere-se na Educação Básica como nível médio e localiza-se na cidade de Maranguape/CE (Região Metropolitana de Fortaleza).

O conjunto predial onde funciona obedece ao padrão MEC – Ministério da Educação para Escola Técnica. A instituição



é formada por 12 salas de aula climatizadas, auditório com capacidade para 184 pessoas, biblioteca e bloco pedagógico administrativo. Além disso, conta com laboratórios específicos para os cursos técnicos e de Línguas, Informática, Química, Física, Biologia e Matemática, ginásio poliesportivo, teatro de arena.

Os estudantes que frequentam anualmente a escola provêm de escolas municipais públicas e privadas da cidade de Maranguape, a maioria localizada na zona rural. Devido à grande procura, a seleção dos estudantes é feita pela análise do Histórico Escolar do Ensino Fundamental II, 6º ao 9º ano, sendo 36 vagas destinadas à rede pública e 10 vagas à rede privada. Trata-se de escola de ensino integral, por isso os jovens chegam às 7 horas da manhã e retornam às suas residências às 17 horas. Aqueles que moram fora da sede do município fazem o deslocamento por ônibus contratados em parceria entre a prefeitura e o Estado.

Além das disciplinas regulares do Ensino Médio – Português, Matemática, Química, Física, Biologia, História, dentre outras – são ministradas concomitantemente disciplinas técnicas correlatas aos quatro cursos oferecidos: Enfermagem, Informática, Meio Ambiente e Edificações. Pertencem ainda à organização curricular dos cursos as disciplinas complementares de Empreendedorismo, Projeto de Vida, Mundo do Trabalho e Formação para a Cidadania. Como podemos perceber, a pluralidade educacional está presente nas diversas áreas do conhecimento.

Amostra

A amostra foi intencional e composta por 80 projetos. No decorrer do ano letivo de 2016, esta quantidade foi distribuída conforme o quadro.

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



Quadro 1 – Distribuição da quantidade de projetos por curso

Projeto	Curso				
	Enferma- gem	Informá- tica	Meio Am- biente	Edifica- ções	Tot- al
Feira das Nações	02	02	02	02	08
Sesmated	03	03	03	03	12
Mostracitec	15	15	15	15	60

Fonte: elaboração do autor.

Em abril, apenas as turmas de 1º e 2º ano participaram da Feira das Nações. Enquanto isso, as turmas de 3º ano foram conduzidas ao auditório, onde foram ofertadas aulas preparatórias para o ENEM, as quais são ministradas pelos professores da escola e de outras instituições. Nessa ocasião, as preleções assumem caráter interdisciplinar, quando temas presentes em disciplinas diferentes são despertados, em parceria, por dois ou mais professores.

No ano de 2016, a Feira das Nações teve, por tema central, *Diferentes povos, várias Culturas, na Grande Aldeia Global*, cujas nações por turma estão no seguinte quadro.

Quadro 2 – Distribuição das nações por turma

Turma	Nação	Turma	Nação
T1	Espanha	T5	EUA
T2	Argentina	T6	Austrália
T3	Chile	T7	Grã-Bretanha
T4	México	T8	Canadá

Fonte: elaboração do autor.

Realizada em junho, a Sesmated 2016 se embasou no título *Nossa Casa Comum, Nossa responsabilidade*, reforçando



que somos responsáveis por nosso *habitat*, com seus diversos integrantes: pessoas, natureza, animais, e todos os seres vivos. Prosseguindo com essa temática, as séries desenvolveram subtemas em níveis distintos. O 1º ano evidenciou: *Meu Nordeste, meu lugar*; o 2º ano: *Meu Brasil, meu lugar*; o 3º ano: *O Mundo, meu lugar*. Essas demandas devem trazer a correlação da respectiva formação técnica pretendida nos cursos sob enfoque ambiental.

Quanto à Mostracitec, cada turma sugere, pelo menos, um projeto de cada área. Em outubro, dentre os 60 projetos, os cinco mais bem avaliados, um de cada área, receberam credenciamento para representar a escola na Feira Científica Regional, promovida pela Coordenadoria Regional de Desenvolvimento da Educação, sediada em Maracanaú/CE (Crede 01).

Ressalte-se que esse gênero de avaliação da aprendizagem tem possibilitado a projeção internacional da escola, pois alguns projetos participaram de feiras científicas estaduais, nacionais e internacionais. Alguns alunos viajaram a Natal/RN, a São Paulo/SP, à China, ao Chile e aos EUA para replicar e ampliar suas pesquisas e aflorar o protagonismo juvenil.

Procedimentos

Partindo dessa premissa, convém descrevermos a metodologia empregada na avaliação por projetos interdisciplinares, trazendo os trajetos percorridos e os procedimentos utilizados.

As datas para realização dos projetos são ajustadas previamente no calendário escolar, coincidindo com o término do bimestre, em semana após as avaliações bimestrais: geralmente, nos meses de abril, junho e outubro. A determinação das datas é feita ainda no ano letivo anterior à efetivação dos

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



eventos. Em janeiro, na semana pedagógica, os subtemas dos respectivos projetos são construídos coletivamente pelo núcleo gestor e corpo docente, sob a chancela do currículo integrado previsto para educação profissional do Ensino Médio.

Uma semana antes da elaboração e apresentação dos projetos, os líderes de turmas vão à coordenação para tomar conhecimento dos países ou temas que suas turmas devem produzir. Objetivando imparcialidade ao método, os nomes das nações são sorteados na presença dos auxiliares de turma, ficando estes responsáveis por dar conhecimento aos demais colegas sobre os detalhes do edital, minuciosamente explicados pelo coordenador responsável.

Tendo uma semana para construir e entregar o produto final, as turmas têm a segunda e a terça-feira, manhã e tarde, para pesquisar os temas, distribuir as tarefas entre si, fazer os roteiros, ensaiar a dança e a esquete teatral, e preparar o cenário na sala de aula. Para lhes dar autonomia, no decorrer destes dois dias, os professores não ministram aulas, supervisionando as atividades com moderação.

Na quarta e quinta-feira, ocorrem as apresentações ao público estudantil, também de outras escolas, corpo docente e avaliadores externos, convidados previamente pela instituição. Os itens apresentados e avaliados devem ser: oralidade, paródia, poesias, dança, sala temática, painel com pontos turísticos, personalidades de destaque.

Os resultados são aferidos e os troféus são entregues na sexta-feira da mesma semana, no pátio da escola, quando se fazem presentes as doze turmas. As classificações de primeiro, segundo e terceiro lugar são diferentes para as três modalidades: Feira das Nações, Sesmated e Mostracitec. Para as Feiras das Nações, as doze turmas concorrem entre si; para a Sesma-



ted, a concorrência é por curso nas respectivas séries: 1º, 2º e 3º ano. Na Mostracitec, os projetos científicos são avaliados nas cinco áreas descritas anteriormente, podendo, inclusive, uma mesma turma ser bem avaliada em mais de um projeto.

Além das premiações, é atribuída pontuação extra, que é somada às notas obtidas nos simulados do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), perfazendo a terceira nota bimestral, a avaliação somativa. Nesse caso, o primeiro lugar soma 2,0 pontos; o segundo 1,5; o terceiro lugar com 1,0 e o quarto lugar 0,5 ponto. Essa terceira avaliação compõe a média bimestral com duas outras avaliações, parcial e bimestral. Sobre esse aspecto, a ínfima pontuação atribuída aos projetos pode reduzir o caráter classificatório comumente atribuído a avaliação praticada nas escolas, que para Luckesi (2006) “é a avaliação da culpa e as notas praticadas são utilizadas para classificar os alunos, onde são comparados desempenhos e não os objetivos que se pretende atingir”.

Análise dos dados

Os tipos Feira das Nações e Sesmated apresentaram semelhanças na forma como se consumaram, tanto na programação construída pelos alunos quanto nos elementos em que foram avaliados: dança, paródia, poesia, painel típico, sala temática, oralidade, esquete. Essas maneiras de expressão imprimem à avaliação da aprendizagem da geração Z o viés de um processo dinâmico e interativo, que não cessa na escassez de tecnologias. Segundo Moran (2000, p. 6), “com ou sem tecnologias avançadas podemos vivenciar processos participativos de compartilhamento de ensinar e aprender (poder distribuído) através da comunicação mais aberta [...]”.

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



Além de preparar o corpo estudantil para olhares diferentes dos encerrados no cotidiano escolar, a presença de avaliadores externos proporcionou o exercício da democracia. Como elucida Luckesi (2011, p. 232) “[...] atuar com avaliação implica abrir mão do poder exercido de forma autoritária para o exercício do poder como autoridade pedagógica”. Esclareça-se que isso não podia ser feito pelos professores da escola, acontecendo na ausência dos convidados, com a adoção de um olhar formativo.

Particularmente, no que tange ao tema da Feira das Nações: *Diferentes povos, várias Culturas, na Grande Aldeia Global*, destaca-se a intenção de deixar transparecer aos alunos, muitos deles moradores de localidades sem pleno acesso cibernético, que todos fazem parte de um mesmo planeta. A *Grande Aldeia Global* comporta as variadas gerações aqui relacionadas; por isso, não houve impedimento para que jovens da geração Z, da turma T4 imitassem os ídolos americanos de outras gerações, como *Michael Jackson* e *Elvis Presley*.

De forma análoga, o tema *Nossa Casa Comum, Nossa Responsabilidade* do projeto Sesmated estimulou a conscientização ambiental dos alunos, promovendo, ainda, a interdisciplinaridade entre os cursos técnicos e o eixo ambiental. Procedeu-se assim a avaliação da aprendizagem dos nativos digitais pela socialização de saberes que se complementam, facilitando “a capacidade que o espírito tem de contextualizar, impedida no ensino por disciplina, fragmentado e dividido” MORIN (2000, p.6).

Em primeiro momento, a quantidade de 60 projetos apontados na Mostracitec pode soar como um excesso de atividades para os alunos; entretanto, constatou-se que apenas 5 projetos foram levados à frente. No mês de junho, num evento interno denominado *varal científico*, o núcleo gestor avaliou os



60 anteprojetos, retirando pelo menos dois de cada área para serem concretizados e levados às feiras científicas externas.

Quando perguntamos a uma aluna do 3º ano qual a sua percepção sobre os projetos dos quais participara no decorrer do ano letivo de 2016, obtivemos este depoimento:

Os projetos colocam a gente em vantagem diante de colegas de outra escola, pois um amigo me disse que jamais se imaginou fazendo as coisas que fazemos aqui, que pra ele eram muito difíceis. Eu acho que, quando chegarmos à faculdade, será mais fácil nos adaptar, pois aqui aprendemos a fazer pesquisa, a falar em público e a resolver conflitos (A1).

Nessa resposta, atesta-se concepção de Dewey (1897) sobre a Pedagogia dos Projetos: “A educação é um processo de vida e não uma preparação para a vida futura e a escola deve representar a vida presente tão real e vital para o aluno como a que ele vive em casa, no bairro ou no pátio” (DEWEY, 1897).

Conversando com um professor sobre os projetos interdisciplinares de nossa escola, depois de apreciarmos uma apresentação, escutamos a seguinte observação:

É bom a gente ver que eles absorveram os conhecimentos que a gente viu em sala de aula. Isso dá uma sensação de que estamos no caminho certo e que vale a pena continuar nosso trabalho (P1).

A avaliação do professor nos fez refletir sobre a alegria e esperança exigida pelo ato de ensinar pensada por Freire (1996), quando argumenta: “a esperança de que professor e alunos juntos podemos aprender, ensinar, inquietar-nos, produzir e juntos igualmente resistir aos obstáculos à nossa alegria”. Diante das características negativas atribuídas à geração Z, como aversão ao diálogo escolar, essa observação reanima a valorosa construção coletiva a que nos propomos como educadores.

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



De modo antagônico, notamos que grande parte das turmas supervaloriza a presença dos avaliadores externos, os troféus, os comentários desairosos e as *selfs* nas redes sociais; enfim, dedica-se improdutivamente a práticas que negligenciam a rica aquisição de conhecimentos que os projetos deixaram. Confirmamos, nessa conjuntura, que também a geração Z está impregnada por uma noção equivocada do que seja avaliação, que não seja puramente quantitativa. Ratifica-se, portanto, o alerta de Mantoan (2007, p. 50) para a urgente necessidade de substituir o caráter classificatório da avaliação escolar, através de notas e provas.

Conclusões

Estejamos cientes de que a transformação social pertinente ao processo de ensino-aprendizagem está em seu percurso, o qual deve ser ativo, consonante com as premissas do mundo em volta. Para que nossos alunos e nós professores tomemos consciência da realidade e da capacidade de transformá-la, cabe caminharmos coletivamente. Ao projetarmos o futuro por meio da dialogicidade, vamos modificando aquilo que supúnhamos imutável. Dado que uma das características da Geração Z é refutar formas rígidas de Educação, métodos avaliativos diferentes dos tradicionais podem atender a seus sonhos e, ao mesmo tempo, permitir a historicidade do ser.

Na ausência de recursos digitais, a avaliação da aprendizagem por projetos interdisciplinares se mostrou adequada a alunos da geração Z. A interdisciplinaridade, como ferramenta articuladora do saber, mostrou-se satisfatória. Desde o planejamento para estabelecimento dos roteiros, perpassando pelos enredos naturais das interações humanas, não há como men-



surar a gama de instrução que beneficia os discentes nessas ocasiões.

O estudo confirmou que algumas habilidades não perceptíveis nas avaliações escritas podiam ser exploradas de forma particular, a ponto de modificar a visão sobre o próprio trabalho e sobre o nível de aprendizagem dos alunos. Entre as quais podemos citar: pesquisa e delimitação do tema, capacidade de falar em público, desenvolvimento de criticidade, transposição do abstrato ao concreto, trabalho em equipe, solução de conflitos.

Os projetos têm encantado alunos da Geração Z, que partilham a era da informação, mesmo sem a completude do acesso ao mundo virtual. Concluímos que a concepção de nativos digitais vai além do acesso às mídias digitais do novo milênio, consistindo, sobretudo, no comportamento social, como o ímpeto de expor suas opiniões e conseguir fazer várias coisas ao mesmo tempo.

Referências

ALBUQUERQUE, R. A. F. TOLEDO, P. B. F. MAGALHÃES, A. R. ***O Comportamento da Geração Z e a Influência nas Atitudes dos Professores.*** Simpósio de Excelência em Gestão e Tecnologia. Disponível em: <http://www.car.aedb.br/seget/artigos12/38516548.pdf>. Acesso em: 13 jul. 2017.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio.** Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 2000.

DUARTE, A. L. A. ***A Escola Nova.*** AMAE Educando. n.32, 1971. pp. 12-15.

DEWEY, J. ***Meu credo pedagógico.*** IN: D'Ávila, Antonio. Pedagogia. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1954.

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



FREIRE, Paulo. ***Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.*** São Paulo: Paz e Terra, 1996 (Coleção leitura).

_____. ***Pedagogia do Oprimido.*** 46 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2007.

HASS, C. M. ***A Interdisciplinaridade em Ivani Fazenda: construção de uma atitude pedagógica.*** International Studies on Law and Education 8 mai-ago 2011CEMOrOc-Feusp / IJI-Univ. do Porto.

LUCKESI, C. C. ***Avaliação da Aprendizagem Escolar: Estudos e Proposições.*** São Paulo: Cortez, 2006.

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

MANTOAN, M. T. E. ***Educação inclusiva: orientações pedagógicas.*** In: BRASIL. Ministério da Educação. Atendimento educacional especializado: aspectos legais e orientações pedagógicas. Brasília: SEESP, 2007.

MORAN, J. M. ***Mudar a forma de ensinar e de aprender. Transformar as aulas em pesquisa e comunicação presencial-virtual.*** Disponível em: http://www.eca.usp.br/prof/moran/site/textos/tecnologias_eduacao/uber.pdf. Acesso em 28 jul. 2017.

MORIN, E. ***Os setes saberes necessários à educação do futuro.*** São Paulo: Cortez, 2000.

MOURA, D. G. ***Trabalhando com projetos: planejamento e gestão de projetos educacionais.*** Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

MOURA, D. P. ***Pedagogia de Projetos: Contribuições para Uma Educação Transformadora.*** Disponível em: <http://www.pedagogia.com.br/artigos/pedagogiadeprojetos/index.php?pagina=0>. Acesso em 20 jul. 2017.



OLINTO, A. ***Minidicionário Antonio Olinto da Língua Portuguesa***. São Paulo: Moderna 2000.

OLIVEIRA, A. ***Veja as características que marcam as gerações ‘baby boomer’, X, Y e Z***

Entenda a evolução do comportamento dos jovens desde a década de 60. Disponível em: <http://redeglobo.globo.com/globociencia/noticia/2013/10/veja-caracteristicas-que-marcam-geracoes-baby-boomer-x-y-e-z.html>. Acesso em: 18 jul. 2017.

PIMENTA, S. G. ***Formação de Professores – Saberes da Docência e Identidade do Professor***. Nuances, vol III, Presidente Prudente, 1997, p. 05 – 14.

SANTOS, J. ***Uso de tecnologia por crianças: benefício ou perda da infância?*** Disponível em: <http://www.semprefamilia.com.br/uso-de-tecnologia-por-criancas-beneficio-ou-perda-da-infancia/>. Acesso em 16 jul. 2017.

SIQUEIRA, R. N. ***Métodos de ensino adequados para o ensino da geração Z, uma visão dos discentes***. Artigo curso de especialização em administração da universidade federal de Mato Grosso.

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



AVALIAÇÃO FORMATIVA NO ENSINO MÉDIO: ENSAIOS NO COTIDIANO ESCOLAR

Sandra Maria Coêlho de Oliveira

Pedagoga pela Universidade Estadual do Ceará (1993). Mestre em Educação pela Universidade Federal do Ceará (2006). Doutora em Educação Brasileira pela Universidade Federal do Ceará (2015). 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 escolar do Centro de Educação de Jovens e Adultos Profº José Neudson Braga e atua como professora nas áreas de Avaliação Educacional, Prática de Ensino e Didática. E-mail: coelhosandramaria@yahoo.com.br

Eugenio Eduardo Pimentel Moreira

Doutor e Mestre em Educação Brasileira pela Universidade Federal do Ceará (UFC), especialista em Gestão de Recursos Humanos pela Universidade Estadual do Ceará (UECE) e em Direito Processual pela Faculdade Sete de Setembro (FA7) e graduado em Pedagogia com habilitação em Administração Escolar pela UECE e em Direito pela Universidade de Fortaleza (UNIFOR). Atualmente é professor do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE). E-mail: eugenio.moreira@ifce.edu.br
Agência Financiadora: não contou com financiamento

RESUMO

Este trabalho analisou as práticas avaliativas realizadas no ensino médio por professores da rede pública estadual e suas perspectivas de aproximação com a avaliação formativa. Apresentou como objetivo refletir sobre como se dão as práticas avaliativas realizadas no ensino médio que coadunam com a avaliação formativa, tendo em vista sua efetivação no cotidiano escolar. A metodologia aplicada foi de natureza qualitativa, tendo o método fenomenológico-hermenêutico como opção de investigação e análise de dados, com ênfase na filosofia heideggeriana. Segundo Heidegger, a fenomenologia é fazer vir de si mesmo aquilo que se manifesta. Deste modo, optou-se por buscar, junto aos professores, os elementos essenciais à compreensão de como se dão esses ensaios avaliativos tendo em vista as possibilidades da efetivação de práticas avaliativas identificadas com a perspectiva formativa no cotidiano escolar. A pesquisa contemplou seis escolas estaduais situadas em Fortaleza, tendo como sujeitos vinte e quatro professores do ensino médio. Utilizou como instrumentos e técnicas de coleta de dados: questionário, entrevista semiestruturada, escuta sensível e observação participante em sala de aula. A fundamentação teórica buscou apoio em autores como: Hadji (2001); Heidegger (2006); Hoffmann (2001); Luckesi (2001); Perrenoud (1999) e Viana (2005). Os achados sugerem que coexistem no cotidiano escolar



ensaios de avaliação formativa bem como práticas avaliativas tradicionais. Todavia, os diversos obstáculos presentes nesse contexto funcionam como elementos impeditivos para a efetivação sistemática desse tipo de avaliação com características formativas.

Palavras-chave: Avaliação Formativa. Ensaios. Cotidiano Escolar.

ABSTRACT

This work analyzed evaluation practices realized in high school by state public teachers and their approaching perspectives to the formative evaluation. It presented as objective to reflect about how happen the evaluation practices in high school which join with formative evaluation in view of their effectiveness in the school daily life. The applied methodology was qualitative with the phenomenological-hermeneutic method as an option to investigate and data analysis with emphasis on the Heideggerian philosophy. According to Heidegger, phenomenology is to make coming itself which manifests itself. In this way, it was chosen to search with teachers the essential elements to the understanding how these evaluative essays are given in view of the possibilities of the effectiveness of evaluative practices identified with the formative perspective in the school routine. The research included six public schools located in Fortaleza as subjects twenty four high school teachers. It used as instruments and techniques of data collection: survey, semi-structured interview, sensitive listening and participant observation in the classroom. The theoretical basis search for support in authors such as Hadji (2001); Heidegger (2006); Hoffmann (2001); Luckesi (2001); Perrenoud (1999) and Viana (2005). The findings suggest that coexist in school daily life formative evaluation essays as well as traditional evaluative practices. However, several present obstacles in this context act as preventing elements to the systematic implementation of this type of evaluation with formative characteristics.

Key-words: Formative evaluation. Essays. School Daily Life.

Introdução

A utilização de estratégias que se aproximam da avaliação formativa pelos professores, apesar de não ser institucio-

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



nalizada e estar longe de conquistar o *status* de uma cultura avaliativa no cotidiano escolar, vem se apresentando como uma possibilidade por meio das tímidas experiências vivenciadas pelos docentes em ritmo heterogêneo nas escolas de Ensino Médio estadual de Fortaleza.

Essas iniciativas, incipientes, são frutos dos saberes experienciais dos professores, que observam, a partir de sua prática cotidiana, a necessidade cada vez mais imperiosa da avaliação contínua, a fim de darem conta do acompanhamento e desenvolvimento das aprendizagens dos alunos.

Ao perceberem que a avaliação tradicional, voltada para a verificação, é limitadora, reconhecem que essa forma de avaliar é inadequada e insuficiente, apesar de institucionalizada pelas normas escolares. Com efeito, ao se referirem às formas de avaliar institucionalizadas no cotidiano escolar pela cultura da avaliação tradicional, seletiva, excludente e historicamente instituída, os docentes atestam sua inadequação e expressam sua insatisfação com essa perspectiva avaliativa. E a partir daí, buscam, em seu repertório de saberes docentes, formas mais adequadas de avaliar.

Assim, esta pesquisa tem como objetivo refletir sobre como se dão as práticas avaliativas realizadas no ensino médio que coadunam com a avaliação formativa, tendo em vista sua efetivação no cotidiano escolar.

Referencial teórico

A avaliação formativa é defendida por vários autores (HADJI, 2001; PERRENOUD, 1999; VIANNA, 2000), uma vez que há um consenso entre eles de que sua função é proporcionar ajuda pedagógica mais adequada a cada momento da aprendizagem, visando à evolução do educando.



Hadji (2001), ao defender a avaliação formativa como uma prática pedagógica a serviço da aprendizagem, garante que ela está situada no centro da ação de formação, com o intuito de articular as informações coletadas e a ação mediadora, visando melhorar o desempenho do aprendiz por meio da atuação conjunta dos dois agentes principais do ensino-aprendizagem – o professor e o aluno. A avaliação, na perspectiva formativa, tem como função precípua

[...] contribuir para uma boa regulação da atividade de ensino (ou 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 (HADJI, 2001, p. 19).

Ainda consoante Hadji (2001, p. 20), três características são próprias da avaliação formativa, a primeira das quais é o fato de que “[...] inscreve-se em um projeto educativo específico, o de favorecer o desenvolvimento daquele que aprende, deixando de lado qualquer outra preocupação”. A segunda é a importância de servir como instrumento de acompanhamento, pois

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

A terceira característica é a regulação, que deve estar voltada tanto para o professor quanto para o aluno, servindo de função “corretiva”, possibilitando a ambos alterar, quando necessário, suas ações a fim de obterem êxito no ensino e na aprendizagem.

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



A operacionalização dessa avaliação se concretiza em três etapas que caracterizam a sequência formativa, por meio da coleta da informação, do diagnóstico individualizado e do ajuste da ação.

À coleta de informações, referente aos progressos realizados e às dificuldades de aprendizagem encontradas pelo aluno, acrescenta-se uma interpretação dessas informações, com vistas a operar um diagnóstico das eventuais dificuldades, tudo isso levando a uma adaptação das atividades ensino/aprendizagem (HADJI, 2001, p. 20).

Para Vianna (2005), é lamentável a falta de utilização da avaliação formativa nas escolas, a qual pode contribuir, de forma relevante, tanto para a identificação das dificuldades que os estudantes encontram na aprendizagem, quanto no planejamento de ações saneadoras dos obstáculos ocorridos no decorrer do processo.

Uma avaliação formativa, ou seja, uma avaliação continuada do processo de aquisição de conhecimentos, seria desejável para que as crianças/estudantes, em seus vários níveis, pudessem ter o seu desempenho escolar orientado para realização de objetivos claros e sequenciados; no entanto, essa avaliação, possível aspiração de alguns, é ignorada pela grande massa de educadores. (VIANNA, 2005, p. 82).

Vianna (2005) defende ainda a noção de que a avaliação formativa é um elemento decisivo para a aprendizagem e que, se fosse devidamente estruturada no contexto educacional, teria impacto significativo, servindo de instrumento relevante na busca de soluções para o problema da qualidade da Educação. Mesmo considerando outros fatores que influenciam nas causas do fracasso escolar, é necessário analisar a influência da avaliação nessa problemática.



Nesse sentido, assinala que, ao serem catalogados os possíveis fatores que interferem no fracasso escolar, além das causas sociais, econômicas e até familiares, não é possível omitir as causas vinculadas às práticas avaliativas. Estudos (HOFMANN, 2001; LUCKESI, 2001) já têm demonstrado o quanto elas influenciam para o insucesso escolar, visto que não é diagnosticado inicialmente o nível de aprendizagem do educando, identificando as dificuldades a serem superadas para a aquisição de novas aprendizagens, o que possivelmente conduzirá à desmotivação e ao fracasso.

Perrenoud (1999, p. 144) também se posiciona a favor da avaliação formativa, considerando a necessidade de mudar as ações cotidianas numa 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”.

De acordo com os diversos autores supracitados, a intenção da avaliação formativa está voltada tanto para o diagnóstico quanto para regulação, enquanto tomada de decisão, a qual se vale do planejamento de ações pedagógicas específicas.

Procedimentos metodológicos

A abordagem desta pesquisa é qualitativa, pois atende às características básicas da investigação qualitativa, visto que utilizou o ambiente natural do objeto como fonte direta de dados; teve o pesquisador como seu principal instrumento; a investigação foi descritiva, na qual o significado é de importância vital, e se buscou dados relativos à natureza dos fenômenos (BOGDAN; BIKLEN, 1994).

A fenomenologia é, então, originada de duas palavras gregas: (1) “fenômeno”, que significa aquilo que se mostra,

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



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).

Para Heidegger (2006, p. 74),

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’.

Nessa esteira, 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 MA-NEN 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).

Heidegger (2006, p. 209) foi um dos autores que defendeu tal assertiva:

No compreender, a presença projeta seu ser para possibilidades. Esse ser para possibilidades em compreendendo é um poder-ser que repercute sobre a presença as



possibilidades enquanto aberturas. O projetar inerente ao compreender possui a possibilidade própria de se elaborar em formas. Chamamos de interpretação essa elaboração, o compreender vem a ser ele mesmo e não outra coisa. A interpretação funda-se existencialmente no compreender e não vice-versa. Interpretar não é tomar conhecimento do que se compreendeu, mas elaborar as possibilidades projetadas no compreender.

Heidegger procurou pensar um homem entregue a si mesmo, na sua individualidade, entregue aos seus problemas psicológicos e conflitos existenciais, pois sua filosofia é uma reflexão fenomenológica sobre a existência, que presta atenção ao fenômeno tal como ele se põe no mundo da existência.

Para Heidegger, a fenomenologia é fazer vir de si mesmo aquilo que se manifesta, buscando a compreensão do fenômeno, valorizando não somente as coisas factualmente observáveis. Portanto, tal assertiva legitima a necessidade de buscar junto ao professor, representante do ser, os elementos essenciais à compreensão de sua prática avaliativa, que leve em conta suas subjetividades, seus interesses e conhecimentos da realidade.

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 caso, a avaliação da aprendizagem, considerando nesse processo a cotidianidade mediana do fazer da presença dos professores como elemento fundamental para a compreensão e para a interpretação do seu modo de avaliar.

Assim, o caminho metodológico adotado teve como intuito proporcionar uma aproximação qualitativa com os sujeitos da pesquisa, de forma a aflorar suas percepções. O propó-

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



sito maior foi de que pudéssemos sentir o que os professores sentiam sobre a avaliação e, assim, chegar aos resultados através da compreensão e interpretação de suas falas, alimentadas pelas informações advindas da aplicação dos outros instrumentos de coleta de dados.

A pesquisa contemplou seis escolas estaduais situadas em Fortaleza, tendo como sujeitos vinte e quatro professores do ensino médio que atuavam nas quatro áreas do currículo. Utilizou como instrumentos e técnicas de coleta de dados: questionário, entrevista semiestruturada, escuta sensível e observação participante em sala de aula.

Resultados e discussões

Através da coleta e análise de dados, empregando o método fenomenológico, surgiu a categoria "Ensaio de Avaliação Formativa". Nos relatos, os professores ao expressarem, explicitamente, o senso de inadequação do tipo de avaliação utilizada no cotidiano escolar, o qual pouco contribui para a melhoria da aprendizagem dos alunos, por suas características constitutivas da verificação, reconhecem a necessidade de mudar o ato avaliativo.

Uma das coisas mais difíceis no mundo é avaliar [...] Não acho a minha avaliação adequada, não é que seja a minha, a da maioria, a do sistema [...] não posso dizer que avalio da melhor maneira. [...] Eu sou completamente insatisfeita, estou aquém, e isso me angustia, ver um aluno que eu queria estar mais perto [...] para acompanhar. Então, eu vou usando outras estratégias para ver se eu dou conta disso [...] A minha avaliação não é totalmente adequada [...] Eu tento avaliar da melhor maneira possível, mas sinto que ainda falta alguma coisa nessa avaliação [...] Eu ainda não acho adequada,



posso dizer que ainda não aprendi. Tento fazer um pouquinho diferente [...] Ela não é de forma nenhuma adequada, essa parte quantitativa e a parte qualitativa da participação do aluno, ela não fica totalmente adequada porque a gente trabalha geralmente com turmas numerosas [...] fica muito difícil. Você avalia dois, três e você sabe aqueles que são bons, mas fica aquele aluno que [...] tem dificuldade, mas [...] você não tem acesso a ele por conta do tempo, por conta de uma estrutura de um número grande de alunos na sala de aula [...] Acho que minha avaliação não é tão adequada, porque avaliar é uma coisa muito difícil. (P2, P3, P5, P8, P11, P16, P19).

A partir do reconhecimento da inadequação da avaliação utilizada, procuram formas mais adequadas de avaliar. Inferem-se, assim, que os professores não se limitam a utilizar somente esse tipo de avaliação, mas que introduzem, em sua práxis docente, iniciativas avaliativas que se aproximam daquelas que caracterizam a avaliação formativa, contínua ou diagnóstica.

As falas são reveladoras, e nelas compreendemos o desejo de adequação da avaliação:

Eu acho mais adequada aquela avaliação que eu faço no dia a dia, e não tomar uma prova, porque não se pode avaliar o aluno em um dia só e naquele dia pode ter acontecido alguma coisa que prejudique o desempenho dele [...] o ideal para a gente avaliar direito seria [...] fazendo um diagnóstico das deficiências que eles tiveram [...] e trabalhar aquelas dificuldades para, aí sim, trabalhar os demais conteúdos [...] A avaliação mais geral é mais justa [...] a mais adequada seria essa avaliação no todo. Eu acho a ideal, não é só a nota da prova, mas no dia a dia. [...] Eu acho que a maneira mais adequada seria [...] sem aquele momento de ter que deixar uma semana a escola preparada para prova [...] agora era importante que a sala fosse um grupo menor de alunos [...] e, aí sim, eu pudesse fazer uma avaliação mesclando um pouco do diálogo e exercício [...] Eu procuro preen-

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



cher essas lacunas de aprendizado é justamente estar junto com o aluno, acompanhando seu desempenho (P23, P18, P3, P19).

Assim, na apreciação dos depoentes, há o reconhecimento segundo o qual suas práticas avaliativas não são consideradas como totalmente adequadas. Os docentes reconhecem que elas não dão conta da complexidade dos processos de aprendizagem dos educandos quando respaldadas unicamente pela avaliação tradicional. Embora alguns professores considerem a prova escrita como um instrumento de avaliação necessário, eles não atribuem crédito total à fidedignidade dela no que se refere a revelar o nível de aprendizagem do educando.

Desse modo, vão realizando mediações heterogêneas de acordo com as especificidades dos conteúdos de suas áreas, bem como em função dos saberes e concepções que norteiam suas compreensões sobre como se dá a aprendizagem e sua relação com a avaliação.

Vai depender do que eu esteja trabalhando [...] se eu tiver numa produção escrita [...] primeiro tenho que dar todos os passos para que o aluno consiga desenvolver aquele texto, depois corrijo dentro dos padrões normais, chamo cada um para conversar sobre os erros deles; e com a turma, de forma geral, eu trabalho aqueles principais [...] O que caminha muito bem numa sala pode não caminhar com outra [...] tenho que traçar outro caminho, depende da realidade da turma [...] uma turma que tem dificuldade [...] eu trabalho totalmente diferente [...] Dividir a turma para ver aqueles que eu tenho que dá mais atenção, eu trago para fazer perguntas aqui na mesa, próximo de mim. Então, geralmente ponho no pátio ou numa sala que esteja vazia, eu fico para lá e para cá, é difícil [...] Criei uma estratégia, eu vou resgatar [...] eu posso dar-lhes uma base [...] para que [...] eles comecem a aprender. Então, eu criei toda uma estratégia [...] para que eu tenha uma resposta dele, são



construções de problemas matemáticos. Então, ele tem que ler, interpretar e montar uma equação matemática, você só faz isso se você tiver realmente entendido [...] então, eu posso perceber quem está tendo esse nível, quem está avançando ou não. Fiz uma sequência de exercícios onde o nível viesse gradativamente mudando, para ele se sentir seguro nos fáceis [...] e ele se anima e quer fazer outro, e aí eu fui subindo e fui percebendo os que estavam vindo [...] Procuo preencher as lacunas de aprendizado ao estar junto com o aluno. Então, eu criei essa maneira de avaliar por saber que a prova escrita não me ajuda muito [...] O que eu procuro fazer é o diferenciado, mesmo usando essas provas, valorizo a participação do aluno (P1, P4, P5, P6, P19, P20).

Entretanto, esses ensaios de avaliação formativa empregados em diversas situações pedagógicas realizadas em sala de aula não traduzem de modo sistemático uma prática avaliativa formativa institucionalizada, mas já sinalizam mudanças e vislumbram possibilidades.

As estratégias utilizadas para avaliar são heterogêneas, de acordo com o componente curricular, e, no mesmo grau de importância, percebe-se a influência dos princípios, valores e crenças que fundamentam as práticas desses professores.

Assim, há docentes que em sua disciplina tentam desenvolver sua própria forma de avaliar conforme as especificidades do componente curricular com que trabalham, referindo-se à questão da subjetividade como um elemento presente no processo avaliativo.

Durante as observações participantes em sala de aula, notamos que há entre os educadores certos procedimentos favoráveis à prática de avaliação formativa, que se traduzem na tentativa de adaptação do trabalho docente à situação de aprendizagem do discente, na qual o professor realiza as regulações de aprendizagem de acordo com o desempenho do

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



aluno. Entretanto, dada as condições de trabalho, essas regulações, muitas vezes, ficam inacabadas. Assim, ocorrem as impossibilidades de se dar conta das singularidades de aprendizagem dos estudantes de modo mais individualizado.

Percebemos que, apesar de não observarmos uma ruptura total com as posturas tradicionais, elas não são mais predominantes em absoluto. O movimento de mudança e de necessidade de se extrapolar os limites da avaliação tradicional favorece a tentativa de novas práticas avaliativas por parte dos docentes.

Outro aspecto relevante que percebemos durante a observação participante em sala de aula foi que os professores, ao organizarem os alunos em equipes, tentavam, não obstante as dificuldades de estrutura das salas e o quantitativo de estudantes, interagir nas equipes, intervindo nos exercícios realizados e promovendo momentos de aprendizagem nos grupos ou de modo individualizado, apesar das interrupções ocorridas.

Os depoimentos adiante são reveladores de que, nesses ensaios de avaliação formativa, os docentes utilizam as dúvidas demonstradas pelos alunos como elemento significativo para intervenção e mediação docente que se fazem necessárias, tendo em vista a evolução da aprendizagem dos educandos, que são instigados a participar da construção do conhecimento.

A gente anda na sala de aula, aplica uma atividade para turma e observa como é que eles estão se comportando, aí vou passando e vendo uma dificuldade que está tendo, uma compreensão que não teve correta. Eu deixo eles pensarem: 'vá pensando do seu jeito'. Então, a gente trata o exercício em sala de aula. 'Alguém pode vir fazer?' [...] o aluno vai e erra uma coisinha e fica aquele debate em sala de aula: 'o que foi que errou?' [...] Eu gosto mais de escutar os meninos para eu tirar as dúvidas [...] Através daquelas dúvidas que vão sur-



gindo, vejo se o aluno está conseguindo desenvolver alguma coisa [...] se aparecem dúvidas é porque ele está construindo alguma coisa certa. [...] Se ele errou, vou procurar ajudar a superar aquele erro, observando, é a observação [...] Se eu pudesse, teria uma ação individual com cada um, mas não posso, infelizmente, então, o que tento fazer é mapear aqueles alunos que têm maior dificuldade e, quando passo atividades em sala de aula, faço um acompanhamento mais individual com aqueles alunos para que eu possa tirar o máximo possível de dúvidas deles. Esse diagnóstico que faço é pensando em como ajudá-los a evoluir [...] Sempre direciono e coloco algumas questões para que ele pense naqueles itens e, diante daqueles itens, ele veja que nota ele merece. É uma forma de fazer uma autoavaliação do aluno, para que ele venha pensar, e do professor mostrar a importância da avaliação [...] quando a gente está conversando no momento do exercício a gente tem que discutir [...] então, o bom é motivá-los a perguntar, a estudar, porque o que vai te fazer aprender é o estudar, muitas vezes não é a aula que o professor dá, [...] é o teu tentar fazer (P4, P8, P10, P19, P16).

Nessa perspectiva, as dúvidas e os possíveis erros decorrentes da construção do conhecimento passam a assumir diferente conotação, pois não são mais motivos de punição, mas são percebidos pelos professores como constitutivos desse processo pedagógico e, assim, passam a ser utilizados estrategicamente para favorecer o desenvolvimento da aprendizagem, característica esta condizente com a avaliação formativa. Sobre essa dimensão avaliativa, urge informar que ela não se limita a simplesmente constatar, mas busca a superação desses erros, os quais passam a ser vistos como ferramenta importante para a evolução da aprendizagem.

Esteban (2001, p. 27) orienta que uma perspectiva positiva do erro oferece ao professor “[...] pistas significativas dos

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



múltiplos processos que atravessam a construção de conhecimentos, indícios que permitem ver além do imediatamente perceptível”.

Alguns docentes também criavam oportunidades e instigavam os alunos a irem ao quadro resolver exercícios propostos ou a responderem aos questionamentos realizados em sala, buscando promover a participação mais ativa dos aprendizes. Ressaltamos que, durante algumas aulas, foi possível verificar menor centralidade do papel do professor como detentor único dos conhecimentos, o que, por consequência, fazia com que os alunos não se comportassem como meros receptores.

Para melhor compreender essa questão fenomenologicamente, recorreremos a Heidegger (2006), que, em sua pesquisa antropológica, descobre no homem alguns traços fundamentais característicos do ser, traços estes aos quais ele dá a designação de *existenciais*. A compreensão existencial se refere ao reconhecimento das estruturas diferentes chamadas existenciais. O primeiro existencial é o “ser-no-mundo”, e *Dasein* é o “ser-aí” (ser possível, aquilo que pode ser). O *Dasein* é o homem no mundo, ademais disso, é o homem que constrói o mundo.

O segundo traço existencial característico do ser é a existência. É a característica do homem de poder ser para si e para ser com, por seus ideais, seus planos e possibilidades. A natureza do homem, ou seja, sua essência, revela-se na sua existência, a qual precede e coparticipa daquela.

Assim, a temporalidade produz o ser no tempo por meio do ente, que vive, cria e improvisa condições de se compreender o ser. Sua função principal é oferecer oportunidades para o *Dasein*, e não cronometrar seu tempo. Sendo assim, a temporalidade está intimamente imbricada com o *Dasein*. Por outras palavras, a forma como *Dasein* conduz a seus modos de existir



determina se a sua temporalidade é construtiva ou destrutiva da essência do ser, ou seja, se é autêntica ou inautêntica.

Nessa direção, Heidegger (2006) considera vida inautêntica quando o homem se distancia dele próprio. Como se levado pelo destino, o homem esquece o ser, envolvido numa série de compromissos, procura sempre o ente, e não o ser. É o homem impessoal, da imitação, da cotidianidade não criativa. Já a vida autêntica leva os que a assumem como modo de viver a construir seu plano de vida próprio, individual. Em assim fazendo, podem ultrapassar a angústia e ter o destino em suas mãos.

O filósofo alemão nos adverte que o *Dasein*, em estado primitivo, normalmente, compreende-se inautenticamente no estado da cotidianidade comum, ou seja, nós não nos compreendemos hermeneuticamente e, por isso, aceitamos o que a tradição nos dita. Heidegger (2006) leciona ainda que a cotidianidade é o como da existência que permeia o *Dasein* durante sua existência, isto é, representa como *Dasein* vivencia o seu dia a dia em seus diversos comportamentos permeados pela convivência, sendo que a cotidianidade, muitas vezes, pode se contentar com o *modus* habitual, mesmo quando ele é opressivo.

Nessa perspectiva, intuímos que, nas situações cotidianas vivenciadas pelo ente professor no cotidiano escolar, ele realiza, na maioria das vezes, uma avaliação com características tradicionais que a torna inautêntica, em face das características constitutivas da avaliação formativa. Assim, guiado pela cotidianidade, pelo que aprendeu com a tradição, o educador segue seu roteiro, fazendo uso do repertório de suas vivências gestadas pelas heranças examinatórias e pelas normas institucionalizadas.

Entretanto, este ente (o professor) também se questiona sobre sua existência em suas funções docentes cotidianas e se

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



angustia ao perceber que suas ações avaliativas não revelam o que ele acredita e espera do ato avaliativo autêntico. E, nesse processo dialético, busca realizar uma avaliação autêntica, baseada no acompanhamento mais direto e próximo ao aluno, fazendo as intervenções que julga necessárias à evolução da aprendizagem do educando.

Contudo, esse processo avaliativo não ocorre de modo isolado, mas compõe todo um sistema educacional que agrega normas institucionais que necessitam ser seguidas e estruturas funcionais que servem de obstáculo à sua atuação. Assim, dialeticamente o ente professor convive e produz em seu cotidiano escolar tanto a avaliação autêntica (a qual denominamos avaliação formativa) quanto a inautêntica (a qual definimos como avaliação tradicional), como averiguamos nas declarações:

O que faço é tentar perceber se o aluno está ou não crescendo através da minha observação. O problema é que são muitos alunos e você acaba deixando um ou outro escapar. Então, você acaba não tendo uma avaliação efetiva de todos [...] para fazer uma boa avaliação, requer muito tempo, energia do professor e, às vezes, infelizmente, a gente não tem o tempo necessário e, para a gente, é mais fácil fazer uma prova escrita e corrigi-la. É muito mais fácil você colocar o aluno para fazer a prova e depois você corrige e diz: ‘esse tirou cinco’ [...] Esse padrão da SEDUC de quantidade de alunos exagerado, você não tem como dar atenção a todos. Procuo ir de carteira em carteira saber [...] como é que está a aprendizagem, mas não tem como você fazer isso em uma sala numerosa, se você tem cinquenta minutos de aula [...] as demandas do dia a dia são muitas (P19, P21).

Os depoimentos conduzem-nos a considerar que a prática em sala de aula é um elemento significativo, de relevância considerável para subsidiar o docente na percepção das necessidades de aprendizagem de seus alunos e, a partir daí, favore-



cer o desenho de sua prática avaliativa em sala de aula, apesar das dificuldades mencionadas.

Considerações finais

Várias experiências desenvolvidas pelos professores existem em curso no cotidiano das escolas, através de ensaios individuais ou tentativas de torná-los coletivos, nem sempre com sucesso. Essas experiências, apesar de não formalizadas em propostas avaliativas, coexistem no cotidiano escolar com as práticas avaliativas tradicionais, sendo, portanto, necessário considerá-las e, mais que isso, reconhecer que há uma rede de saberes que se constrói na concretude das ações cotidianas (ALVES; OLIVEIRA, 2001).

Perrenoud (1999), ao reconhecer as tentativas de certos estabelecimentos de ensino e de certos professores ao tentarem aplicar a avaliação formativa “[...] à sua escala e com os meios que têm, sem pedir nada a ninguém, compondo com as restrições do sistema”, propõe

[...] considerar como formativa toda prática de avaliação contínua que pretenda contribuir para melhorar as aprendizagens em curso, qualquer que seja o quadro e qualquer que seja a extensão concreta da diferenciação do ensino [...] essa ampliação autoriza a dar conta das práticas correntes de avaliação contínua sob o ângulo de sua contribuição almejada ou efetiva para a regulação das aprendizagens durante o ano escolar (PERRENOUD, 1999, p. 78).

Nessa perspectiva formativa, o referido autor não desconsidera as tentativas de estratégias avaliativas elaboradas e experimentadas pelos professores em busca de possibilitar ao aluno situações favoráveis que contribuam para a evolução de suas

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



aprendizagens, dada a complexidade da avaliação da aprendizagem do educando, sobretudo em dimensão formativa.

Acreditamos que é a partir dessas experiências, fruto da compreensão e interpretação dos professores no contexto em que atuam e das necessidades apresentadas pelos alunos, que as orientações e definições oficiais precisam dialogar e considerar os múltiplos sentidos ligados à avaliação da aprendizagem.

Assim, percebemos que os professores, a partir de suas experiências no cotidiano escolar, criam estratégias próprias para ensinar e avaliar que se aproximam da perspectiva da avaliação formativa que coexistem com as práticas tradicionais. Contudo, os diversos obstáculos presentes nesse contexto funcionam como elementos impeditivos para a efetivação sistemática desse tipo de avaliação com características formativas.

Referências

ALVES, Nilda; OLIVEIRA, Inês. **Pesquisa no/do cotidiano das escolas**: sobre redes de saberes. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

ANADON, Marta. A pesquisa dita qualitativa: sua cultura e seus questionamentos. Comunicação apresentada no 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. **Introdução à fenomenologia**. Trad. Ir. Jacinta Turolo Garcia e Miguel Mahfoud. Bauru, SP: Edusc, 2006.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação** – uma introdução à teoria e aos métodos. Trad. Maria João Alvarez, Sara Bahia dos Santos e Telmo Mourinho Baptista. Portugal: Porto Editora, LDA, 1994.



ESTEBAN, Maria Teresa. **A avaliação no cotidiano escolar**. 3. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

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.

HOFFMANN, Jussara. **Pontos e contrapontos: do pensar ao agir em avaliação**. Porto Alegre: Mediação, 2001.

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

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

VIANNA, Heraldo Marelím. **Avaliação educacional: teoria, planejamento, modelos**. São Paulo: IBRASA, 2000.

_____. **Fundamentos de um programa de avaliação educacional**. Brasília: Liber Livro Editora, 2005.

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



A AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM PELO VIÉS DA EXPERIMENTAÇÃO NO ENSINO DE QUÍMICA

Luizelio Veloso Pinto

Pós-Graduando em Ensino de Ciências e Matemática – UFMA/PPECEM

Franciane Silva e Silva

Pós-Graduanda em Ensino de Ciências e Matemática- PPECEM

Clara Virgínia Vieira Carvalho Oliveira Marques

Profa. Dra. em Ensino de Ciências – UFMA/PPECEM

RESUMO

Diante dos desafios encontrados na educação, especificamente no Ensino de Química, e da necessidade de um diálogo permanente sobre metodologias de ensino e dos processos avaliativos, é que neste trabalho buscou-se fazer uma análise do panorama das publicações sobre avaliação da aprendizagem, procurando saber “como” o processo avaliativo vem sendo tratado em momentos de implementação de experimentação no Ensino de Química. Portanto, foram pesquisados artigos publicados em revistas científicas de estratificação Qualis da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) A₁ e A₂, nas edições publicadas nos anos 2006 a 2017. Diante das concepções de avaliação da aprendizagem definidas como “diagnóstica, formativa e somativa”, verificou-se que nos artigos pesquisados, quando há referências sobre avaliação, existe uma tendência para o processo de avaliação diagnóstica como parte do processo de pesquisa implementada, no sentido de auxílio em algum critério verificado, mas não necessariamente o de acompanhamento de apropriação de conhecimentos científicos.

Palavras chave: Experimentação. Ensino de química. Avaliação da aprendizagem.

ABSTRACT

Faced with the challenges encountered in education, specifically in the teaching of chemistry, and the need for a permanent dialogue on teaching methodologies and evaluation processes, this paper sought to analyze the panorama of publications on learning assessment, seeking to know “How” the evaluative process has been treated in



moments of implementation of experimentation in the Teaching of Chemistry. Therefore, articles published in scientific journals of the Qualis stratification of the CAPES (Coordination for Improvement of Higher Level Personnel) A₁ and A₂ were published in the editions published in the years 2006 to 2017. Faced with the concepts of evaluation of learning defined as “diagnostic, formative and summation”, it was found that in the articles surveyed, when there are references about evaluation, there is a tendency for the diagnostic evaluation process as part of the research process implemented, in the sense of aiding in some verified criterion, but not necessarily the one of monitoring the appropriation of scientific knowledge.

Keyword: Experimentation. Chemistry teaching. Evaluation of learning.

Introdução

Nos últimos anos, tem sido constante entre os pesquisadores no cenário educacional uma grande preocupação em proporcionar aos alunos da Educação Básica melhorias no Ensino de Química (EQ) para o alcance de uma aprendizagem significativa. Segundo Chassot (2014), o EQ possibilita uma leitura do mundo, uma vez que contribui com a alfabetização científica, enriquecendo a compreensão e argumentação científica dos cidadãos para o convívio harmônico entre senso comum e o saber científico. A apropriação da linguagem química pode permitir novas reflexões e maior interação da ciência com a sociedade com vistas a exercer, a proporcionar, de fato, o exercer da cidadania. Para tanto, é necessário que os mecanismos de ensino favoreçam aos estudantes uma perspectiva mais abrangente do conhecimento, o qual viabilize uma melhor compreensão dos fenômenos observados no mundo, considerando que este conhecimento seja socialmente relevante à vida do discente (BRASIL, 2002).

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



Diante de muitas adversidades encontradas no ambiente escolar, como, por exemplo, a desmotivação, a falta de aportes físicos (estrutura), carência de metodologias diferenciadas, entre outros fatores, é que o uso da experimentação pode vir a atenuar tais situações descritas, proporcionando ao aluno a oportunidade de construir e aplicar o conhecimento (MALDANER, 2003; SANTOS; MARCONDES, 2010). Para Hodson (1990), os professores quando utilizam as aulas experimentais o fazem sem uma prévia reflexão, simplesmente acreditam que o experimento possa resolver as dúvidas ou ilustrar as aulas expositivas. Esse panorama só reduz o papel da experimentação no EQ, visto que quase não contribui no desenvolvimento do processo de aquisição do pensar científico. Izquierdo e Cols (1999) relatam que a o processo de práticas experimentais na escola pode ter diversas indicações, como a de demonstrar um princípio, desenvolver atividades práticas, testar hipóteses ou como investigação. Esses aspectos são os que mais ajudam o aluno a aprender, usando a percepção individual para interpretar os processos de desenvolvimento da ciência.

Há também que se refletir, dentro da questão das práticas pedagógicas para o ensino de química, sobre processo avaliativo a partir do uso da experimentação como componente essencial do trabalho docente, uma vez que os objetivos de aprendizagem devem ser claros e concernentes ao tipo de avaliação e regulação que se deseja alcançar. Desta forma, a avaliação da aprendizagem é fator primordial no planejamento didático-pedagógico do professor, pois se configura como um instrumento que possibilita vislumbrar as etapas de aprendizado dos estudantes e da movimentação das formas de como aprendem (LUCKESI, 2002). Ainda diante dessa perspectiva, Hoffmann (1993) afirma que a avaliação é o caminho pelo qual



o docente deve refletir, analisar, sentir e melhorar as condições do aprendizado e da re(construção) dos conhecimentos.

Neste sentido, pretende-se nesta pesquisa apresentar os caminhos utilizados para pesquisa sobre avaliação e o uso da experimentação como motor de aprendizagem significativa da linguagem química. Ressalta-se que este artigo é um recorte de pesquisa de mestrado em andamento, em que buscou-se traçar um panorama, a partir de artigos científicos publicados em revistas indexadas, de como está sendo proposto o processo de avaliação da aprendizagem no ensino de química quando propõe-se a experimentação como estratégia de intervenção didática.

Referencial teórico

No tocante à função significativa de implementação da experimentação no ensino de química, entende-se que não é suficiente que os educandos sejam apenas meros participantes dessas atividades, para além, é preciso aliar o incentivo da observação à prática científica, na intenção de construir competências no aluno de querer investigar e a sugerir soluções aos problemas apresentados. Giordan (1999) defende o uso de experimentação no EQ para o processo de aprendizado dos alunos como uma estratégia metodológica instigadora, motivadora e de entretenimento para os alunos, uma vez que atrelado vários sentidos. É fundamental, portanto, rever os conceitos e as afirmações sobre a experimentação no sentido de função exclusiva de comprovação de teorias, posto que a construção do conhecimento científico depende para além da intenção empírica. Desta forma, o papel instigador e a função formativa devem estar inclusos nas atividades experimentais com a in-

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



tenção de auxiliar o aluno na compreensão dos fenômenos da natureza química (SANTOS e SCHNETZLER, 1996).

Concepções de Avaliação da Aprendizagem

Avaliação no processo de ensino-aprendizagem geralmente é tratada sob os aspectos de aplicação de exames, testes e/ou provas no final de um determinado período, buscando mensurar o aprendizado do aluno (HAYDT, 1997; LUCKESI, 2000). Este procedimento só reforça o caráter classificatório e *rankeador* desses elementos avaliativos, não permitindo abertura de espaços para um repensar na prática educativa, pois o mesmo não reavalia as condições e a metodologia de sua aplicabilidade (LUCKESI, 2000).

Convém salientar que as reflexões a respeito da relação entre “avaliação” e “nota”, tendo como pano de fundo os novos paradigmas educacionais e os documentos legais, como a LDB - Leis das Diretrizes e Bases da Educação 9394/96 e os PCN - Parâmetros Curriculares Nacionais, possuem orientações concernentes, porém direções práticas diferenciadas. A LDB, em seu Art. 24, discorre que a verificação do rendimento do aluno observará critérios como: *”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 [...]”*.

Em contrapartida, a atual prática avaliativa escolar é criticada por Luckesi (2000), quando reitera que:

A função do ato de avaliar é 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 a função estática de classificar um objeto ou um ser humano histórico num padrão definitivamente determinado [...].

Para Sanmarti (2009), a avaliação é um processo que tem muitas finalidades e sentidos diferenciados. Nessa perspectiva, um docente tem possibilidades de acompanhar e conhecer o estudante, entendendo suas limitações e podendo intervir no processo de ensino-aprendizagem, por meio de variadas estratégias de ensino, como a experimentação no EQ, por exemplo. Assim, diante deste contexto, a avaliação não se resumiria somente em apreciar os requisitos do aluno, mas possibilita considerar os aspectos sociais, culturais e históricos, permitindo um diagnóstico para intervir na aprendizagem e na sua acepção teórica e pragmática (LUCKESI, 2003; HOFFMAN, 2003). Para Hoffman (2003), tem-se a necessidade de haver uma discussão entre os docentes a respeito de suas práticas avaliativas e, diante dessa percepção, ultrapassar a barreira que existe entre a práxis avaliativa e a concepção de avaliação, direcionando a avaliação na busca de melhores resultados no aprendizado do discente.

Perrenoud (1999) analisa a prática avaliativa sobre dois vieses, um deles direciona-se para prática tradicionalista, em que o objetivo é exclusivamente selecionar; e o outro de caráter formativo, no qual se prioriza a qualidade da aprendizagem. Assim, o autor evidencia a complexidade do ato avaliativo e discorre que avaliar é “[...] criar hierarquias de excelência, [...] é também privilegiar um modo de estar em aula e no mundo, valorizar formas e normas de excelência, definir um aluno modelo, aplicado e dócil para uns, imaginativo e autônomo para outros...[...]”.

Segundo Haydt (1997), a avaliação da aprendizagem possui as funções de: diagnosticar, controlar e selecionar. Assim,

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



diante dessas funcionalidades identifica-se três modalidades de avaliação: Diagnóstica, Somativa e a Formativa. Ainda nesse contexto, Bloom (1993) acredita que a avaliação diagnóstica ocorre com levantamento prévio das habilidades e dificuldades dos estudantes para futuras intervenções, a avaliação somativa é classificadora e seletiva e a concepção avaliativa formativa é controladora, visando ao êxito em suas etapas de aprendizagem realizada durante todo o período letivo.

Diante do exposto, o presente trabalho visou traçar o panorama de publicações acadêmicas que versam sobre avaliação da aprendizagem do conhecimento de química por meio de aplicações ou uso de experimentação como estratégia metodológica. O recorte desta pesquisa centrou-se nas publicações de artigos da última década (2006-2017) em revistas científicas de estratificação Qualis¹ da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) A₁ e A₂, na Plataforma Sucupira.

Procedimentos Metodológicos

A busca pelos artigos foi realizada pela Plataforma Sucupira no período de março a junho de 2017. Para delimitação do universo de publicações, foram utilizadas as seguintes palavras-chave: Avaliação, Experimentação e Ensino de Química. Por este viés, foram considerados artigos que tratassem de experimentação no Ensino de Química e que tivessem abor-

¹ O Qualis se constitui em procedimentos para estratificação da qualidade da produção intelectual dos programas de pós-graduação stricto sensu. Deste modo, a CAPES disponibiliza uma classificação dos veículos utilizados na disseminação da produção acadêmica dos programas de pós-graduação. A classificação dos periódicos ocorre por área de avaliação, sendo A1 o mais elevado, seguido de A2, B1, B2, B3, B4, B5 e C (peso zero).



dagem sobre avaliação da aprendizagem. Utilizou-se como instrumento de coleta de dados a análise interpretativa do conteúdo dos artigos, buscando identificar e selecionar os elementos que caracterizassem a avaliação idealizada para a verificação da aprendizagem quando utilizavam a experimentação no ensino de química e então foram retiradas unidades de significados dos textos e construídas as categorizações para discussões baseadas na classificação de avaliação (FRANCO, 2008).

Resultados e discussões

No primeiro levantamento foram identificadas 66 revistas nacionais *Qualis A₁* e 113 revistas nacionais *Qualis A₂* que estão inseridas na área de *Ensino*, sendo que, dentre estes, selecionou-se 13 artigos que se incluíram no seguimento da temática já citada, interesse de investigação deste artigo. Para a primeira organização dos artigos selecionados foram consideradas as regiões geográficas em que se situaram as pesquisas realizadas. Desta forma, tem-se este panorama na tabela 1:

Tabela 1 – Número de Artigos com a temática de Interesse por Região Geográfica do País

Região	Total	
	Quantidade	%
Norte	1	7,7
Nordeste	-	-
Centro-Oeste	2	15,3
Sudeste	5	38,5
Sul	5	38,5

Fonte: Próprio autor.

Pode-se observar que as instituições da região Sul e Sudeste produziram juntas (77%) dos artigos, ou seja, quase a

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
 NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
 RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



totalidade das publicações relativas à temática analisada. A região Centro-Oeste pontua 15,3% dos trabalhos e a região Norte contribuiu com 7,7% das pesquisas. Não foram identificados artigos nessa vertente de análise na região Nordeste do país. Sugere-se como possível causa sobre essa escassez de trabalhos nas regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste, que a maioria dos programas de pós-graduação em Educação e em Ensino esteja concentrada nas regiões Sul e Sudeste. Nenhuma instituição se destaca relevantemente na produção de artigos científicos relativos à Avaliação e Experimentação no Ensino de Química.

Ressalta-se que a análise dos artigos deste trabalho versou exclusivamente para a concepção de avaliação da aprendizagem abordada na perspectiva de classificação de avaliação dos autores Bloom (1993), Haydt (1997), Hoffman (2003), Luckesi (2000), Perrenoud (1999) e Sanmarti (2009) que consideraram os tipos de avaliações como: (i) somativa; (ii) diagnóstica e (iii) formativa. Desta forma, apresenta-se, no quadro 1, os artigos que tratam sobre experimentação e sua relação com processos avaliativos. Os artigos analisados foram identificados pela letra P, seguida de numeração cardinal, portanto de P1 a P10.

Quadro 1 – Artigos Selecionados para Pesquisa

Artigo	Síntese do Artigo	Concepção de Avaliação
P1	A pesquisa buscava alternativas para a experimentação e para o avanço da compreensão do uso do laboratório no ensino de ciências avaliando a função desses experimentos.	Avaliação somativa
P2	O trabalho pretendeu caracterizar as percepções dos professores de EQ, analisando a metodologia de experimentação e as formas de avaliar.	Avaliação formativa



P3	O artigo investigou as publicações na seção “Experimentação no EQ” da Revista Química Nova na Escola entre 2000 e 2008, considerando a contextualização e a avaliação dos experimentos.	Avaliação formativa
P4	A pesquisa analisou a concepção de ensino e de avaliação de professores de química de cinco escolas estaduais de Curitiba, considerando, dentro de sua prática metodológica, também a experimentação.	Avaliação formativa
P5	O trabalho baseia-se no relato de uma experiência pedagógica pautada na metodologia da pesquisa em sala de aula e no uso da avaliação, ao longo da realização da experimentação, no ensino de ciências.	Avaliação diagnóstica e formativa
P6	O artigo ateu-se a três estudos de caso no qual analisou as concepções e práticas de avaliação de professores, considerando também a prática experimental, no EQ e como estas integram a avaliação no contexto curricular.	Avaliação formativa
P7	A pesquisa descreve o percurso metodológico usado para a elaboração, aplicação e avaliação da produção de materiais de apoio para o processo de aprendizagem de química experimental de professores de EQ e alunos do Ensino Médio.	Avaliação diagnóstica
P8	O trabalho faz uma análise dos argumentos dos alunos do Ensino Médio com relação ao alto e baixo nível de habilidades cognitivas durante uma sequência de experimentos investigativos nas aulas de EQ.	Avaliação diagnóstica
P9	A pesquisa faz uma análise do panorama de produções sobre experimentação no EQ por meio da identificação de dissertações, teses e artigos publicados em periódicos nacionais (1972-2006), refletindo dentro uma perspectiva avaliativa dos experimentos.	Avaliação diagnóstica
P10	O artigo faz uma análise dos livros didáticos e da compreensão do aluno sobre o tema “experimentos simples e de baixo custo sobre fenômenos químicos e físicos na digestão” e uma avaliação dos vídeos desenvolvidos nesta temática.	Avaliação diagnóstica e somativa

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
 NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
 RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



Dos 13 artigos analisados, 10 destes abordam a avaliação da aprendizagem dentro de uma metodologia de ensino da experimentação química. Detectou-se que das três concepções de avaliação consideradas neste trabalho, predominaram a avaliação diagnóstica e formativa. O quantitativo de 50% dos artigos analisados dividiu-se em duas concepções de avaliação da aprendizagem do ensino abordadas nesse estudo, a saber: a avaliação somativa, que foi averiguada em 20% dos artigos (02 artigos), ainda que em uma das publicações essa abordagem avaliativa encontre-se conjunta com a concepção de avaliação diagnóstica, que se constatou em 50% dos artigos (05 artigos), mas que em dois dos mesmos, um apreciava, conjuntamente, a concepção avaliativa formativa e em outra a somativa.

Na seção de um dos artigos (P7) é possível observar um exemplo da concepção de avaliação diagnóstica utilizada na pesquisa para ter um prognóstico de como seria suas ações no decorrer do projeto. Diante dessa perspectiva, a avaliação a qual foi abordada adquire caráter de diagnóstico. Haydt (1997) afirma que:

[...] A avaliação diagnóstica auxilia o professor a determinar quais são os conhecimentos e habilidades que devem ser retomados antes de introduzir os novos conteúdos previstos no planejamento. [...] também permite diagnosticar as dificuldades dos alunos [...].

A autora acredita que após um levantamento prévio das concepções dos alunos possa ajudar a detectar possíveis habilidades e dificuldades que possibilitem, a posteriori, a melhoria do seu aprendizado. Bloom (1993) argumenta sobre a concepção diagnóstica, que é necessário um diagnóstico inicial que considere o comportamento dos alunos de forma que este traga informações ao professor acerca dos conhecimentos prévios



dos estudantes, necessários ao alcance dos objetivos propostos à nova sequência de ensino. Essa praxe busca verificar se o aluno possui prévios conhecimentos necessários ao desenvolvimento da aprendizagem.

A concepção de avaliação de aprendizagem formativa apareceu em uma considerável quantidade de artigos (P2, P3, P4, P5 e P6), e em uma das publicações (P5) também veio associada à concepção de avaliação diagnóstica. Assim, a diagnóstica e a formativa foram verificadas em 50% das publicações, mas efetivamente a formativa foi mais contemplada. As duas últimas concepções detectadas nos artigos (diagnóstica e a formativa) seriam bastante adequadas dentro do processo de ensino-aprendizagem, e estes ainda seriam ideais dentro do Ensino de Química, pois contribuirão para além da apropriação e compreensão de conhecimentos químicos, do desenvolvimento de atitudes e valores sociais de um cidadão analítico em suas observações, colaborando para uma melhor percepção da sociedade a qual encontra-se inserido (SANTOS & SCHNETZLER, 1996; CHASSOT *et al.*, 1993; GIORDAN, 1999).

A análise supracitada é corroborada num trecho do artigo P5 em que a situação evidencia a prática da avaliação formativa, em que se procurou realizar um processo dialógico, formativo e contínuo. Perrenoud (1999) afirma que “é formativa toda avaliação que ajuda o aluno a se desenvolver, ou melhor, que participa da regulação das aprendizagens e do desenvolvimento no sentido de um projeto educativo”. O que se percebe é que há uma relação dialógica entre professor-aluno, em que o professor compartilha com seus discentes o processo avaliativo, pois, segundo Sanmarti (2009), o próprio aluno poderá corrigir os seus erros, avaliando-se e sensibilizando-se a procura de ações com esse objetivo específico.

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



Com base nos resultados analisados, constatou-se que dentro do universo de publicações de revistas científicas nacionais de estratificação Qualis A₁ e A₂, três (30%) das produções consideram a concepção de avaliação da aprendizagem como diagnóstica, porém, há uma limitação dos instrumentos avaliativos empregados para verificação deste tipo de avaliação. A diagnose é realizada somente num determinado período, não dando continuidade ao processo avaliativo. No tocante à avaliação formativa, constatou-se sua presença em quatro (40%) trabalhos. A concepção somativa reflete-se apenas em uma publicação, evidenciando que houve atenção somente com o final do processo sem considerar todo o contexto educacional, no qual os sujeitos estudados estavam inseridos.

Assim sendo, as práticas avaliativas abordadas nas pesquisas verificadas, mesmo que circunstancialmente, articulam-se com a experimentação para permitir aos sujeitos do processo educacional uma visão sobre como regular a apropriação e melhorar o processo de ensino e aprendizagem no sentido de construção de conhecimentos dos alunos.

Considerações finais

A percepção e utilização de procedimentos de avaliação dentro do processo de ensino e aprendizagem vem tendo destaque na literatura educacional, defendida como necessária no sentido de regulação da apropriação de conhecimentos em quaisquer que sejam as atividades pedagógicas implementadas, mesmo as atividades rotineiras ou aquelas diferenciadas na rotina da sala de aula, visto que, sob os olhares de pesquisadores da área de avaliação o acompanhamento regulador é instrumento não só de verificação da aprendizagem mas também



como afinação da mesma, logo, poderá ser uma aliada na mediação do ensino e na construção do conhecimento científico.

Existe, porém, quando se utiliza a experimentação no Ensino de Química, uma dificuldade em se abordar sobre avaliação que não seja aquela que é somente utilizada para verificação da aprendizagem. No recorte desta pesquisa apresentada, percebeu-se que, dentro do universo de publicações de revistas científicas nacionais de estratificação Qualis A₁ e A₂, as concepções de avaliação em trabalhos que inferem sobre experimentação como estratégia metodológica têm sido abordadas de forma superficial e rasamente formativas. Levando-se em consideração que no ambiente de aprendizagem todos avaliam (professores e alunos), a avaliação não deveria ser pontual e seguir somente uma direção, nem ser uma preocupação somente do docente. Portanto, faz-se necessário promover informações de entendimento que a avaliação é um componente formativo para o aluno acompanhar seu progresso educacional, logo alunos e professores deverão entendê-la como necessária e parte de atividade de ensino para acompanhamento de estudos e de apropriação de conhecimentos, no sentido também de auxiliar os alunos a serem mais autônomos no processo de aprendizagem.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação. MEC, Secretaria de Educação Média e Tecnológica – Semtec. **Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**. Brasília: MEC/Semtec, 1999a.

_____. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **PCN + Ensino Médio: Orientações educacionais complementares Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**. Ciências da Natureza, Matemática e suas tecnologias. Brasília: MEC, SEMTEC, 2002.

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



_____. Ministério da Educação. MEC, Lei n. 9.396, de 20 de dezembro de 1996. LEI DE Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

BLOOM, BS, HASTINGS, T, MADDAUS, G. **Manual de avaliação formativa e somativa do aprendizado escolar**. São Paulo: Pioneira; 1993.

CHASSOT, A. I. *et al.* Química do Cotidiano: pressupostos teóricos para a elaboração de material didático alternativo. **Espaços da Escola**, n.10, p.47-53, 1993.

_____.(2014). **Para que(m) é útil o ensino?** Ijuí: Editora unijuí

GIORDAN, M.; O papel da experimentação no Ensino de Ciências. **Química Nova na Escola**, n.10, 1999.

HAYDT, R. C. C. **Avaliação do processo ensino – aprendizagem**. 6ª ed. São Paulo: Ática, 1997.

HODSON, D. Hacia um enfoque más crítico del trabajo de laboratorio. *Enseñanza de las Ciencias*, Barcelona, v.12, n. 13, p.299-313, 1990.

HOFFMANN, J. **Avaliação: mito e desafio: uma perspectiva construtivista**. 32ª ed. Porto Alegre: Mediação, 2003.

_____. **Avaliação mediadora**: uma prática em construção da pré-escola à universidade. Porto Alegre: Mediação, 1993

IZQUIERDO, M.; SANMARTÍ, N. e ESPINET, M. Fundamentación y diseño de las prácticas escolares de ciencias experimentales. *Enseñanza de las Ciencias*, v. 17, n. 1, p. 45-60, 1999.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da Aprendizagem Escolar**: estudos e proposições. 10 ed. São Paulo: Cortez, 2000.

_____. Avaliação da Aprendizagem Escolar: apontamentos sobre a pedagogia do exame. In: _____. **Avaliação da aprendizagem escolar**. São Paulo: Cortez, 2002



_____. *Avaliação da aprendizagem na escola: reelaborando conceitos e recriando a prática*. 7 ed. Salvador: Malabares Comunicação e Eventos, 2003.

MALDANER, O.A. **A formação inicial e continuada de professores de Química**. Ijuí: Unijuí, 2003,

Oliveira, M. and Oliveira, E. (2008). **Avaliar para nivelar e formar: um sistema online de avaliação formativa para alunos de Biblioteconomia**. In Anais do XIX Simpósio Brasileiro de Informática na Educação (SBIE 2008), Fortaleza. SBC.

PENNA FIRME, Thereza. **Avaliação na Educação**. Marcos Muniz Melo (Organizador). 2007.

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

SANMARTÍ, Neus. **Avaliar para aprender**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

SANTOS, W. L. P.; SCHNETZLER, R. P. Função Social: o que significa ensino de química para formar cidadão? **Química Nova na Escola**, n.4, nov. 1996.

SANTOS, S. G. *Modalidade de avaliação*. Disponível em: <www.cds.ufsc.br/~saray/Modalidades%20de%20avaliacao.pdf>. Acesso em: 15 Jun. 2017.

SANTOS JR, J.B. do; MARCONDES, M.E.R. Experimentação no ensino: uma investigação sobre as concepções de um grupo de professores de Química de escolas públicas de São Paulo. XV ENEQ, 2010. Disponível em: <<http://www.xvneq2010.unb.br/resumos/R0697-1.pdf>>. Acessado em junho de 2017.

VASCONCELLOS, C. dos S. **Avaliação: concepção dialética-libertadora do processo de avaliação escolar**. São Paulo: Libertad, 2000.

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



PROFICIÊNCIA LEITORA NO ENSINO MÉDIO: UM ESTUDO DA MULTIMODALIDADE NAS QUESTÕES DO ENEM

Juliana de Paiva Soares

Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação e Docência – PROMESTRE (FaE/UFMG), da Linha de pesquisa Educação Tecnológica e Sociedade. Graduada em Letras Português/Inglês UNI-BH. Professora de Língua Portuguesa. E-mail: julianaipaiva2007@hotmail.com

Suzana dos Santos Gomes

Professora Doutora e Pesquisadora da UFMG. Programa de Pós-Graduação 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 o nível de proficiência leitora de alunos do Ensino Médio de uma escola da rede pública de Minas Gerais, em textos multimodais presentes nas questões do Enem, no período de 2010 a 2015. Para a sua realização, optou-se pela pesquisa de campo de abordagem sócio-histórica, associada à pesquisa documental e bibliográfica. A coleta de dados se deu por meio de observação das práticas de ensino de leitura em Língua Portuguesa, análise do desempenho dos alunos em questões multimodais do Enem, questionário e entrevista. Quanto à fundamentação teórica recorreu-se às contribuições de autores que investigam políticas públicas de avaliação – Enem; proficiência leitora e multimodalidade. Os resultados obtidos indicam demandas de intervenção no ensino da leitura e maior articulação entre as práticas de ensino e de avaliação, além do uso pedagógico das matrizes de referência na prática docente.

Palavras-chave: Ensino Médio. Enem. Proficiência Leitora.

ABSTRACT

This article presents results from a research that investigate the level of reading proficiency of High School students from a school of public education system, in multi-modal texts present in the questions of *Exame Nacional do Ensino Médio* [National Secondary



Education Examination] (ENEM) in Brazil, in the period from 2010 to 2015. It was chosen a field research of socio-historical approach, associated to the documental and literature review. The data gathering was done by means of observation of the practices for reading teaching in Portuguese Language matter, analysis of the students' performances in multi-modal questions of ENEM, questionnaire and interview. Concerning the theoretical foundation, it was resorted to the contributions from authors that investigate evaluation public policies - ENEM; reading proficiency and multimodality. The results found indicated the need for intervention in the reading teaching and a better articulation between the teaching and evaluation practices, as well as the pedagogical use of referential matrices at teaching practice.

Keywords: High Scholl. Enem. Reading Proficiency.

Introdução

Este artigo apresenta resultados de uma pesquisa que investigou o nível da proficiência leitora de alunos do Ensino Médio de uma escola da Rede Pública Estadual de Ensino de Minas Gerais (RPEE-MG), em textos multimodais presentes nas questões do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) no período de 2010 a 2015.

Em razão da relevância da leitura, Gomes (2016) chama atenção para o desempenho dos jovens nos exames de larga escala, como é o caso do Enem, tratado neste estudo. É um exame cujo resultado demonstra que os estudantes apresentam baixo nível no domínio de leitura, e destaca como uma possibilidade de melhoria nesse quadro, mudanças nas práticas de ensino nos anos iniciais da vida escolar, a fim de suprir as lacunas apontadas pelas avaliações externas nas habilidades de leitura específicas. Assim, nas etapas futuras o jovem alcançaria melhor desempenho em sua proficiência leitora.

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



Gomes (2016) também destaca que o ensino de leitura não pode ocorrer apenas em Língua Portuguesa, pois é necessário que os docentes se empenhem no desenvolvimento das habilidades de leitura, portanto, “A proficiência em leitura demanda um processo de aprendizagem contínuo que envolve todas as disciplinas curriculares em todos os níveis de ensino” (GOMES, 2016, p. 225).

Atentando-se para o desempenho que os alunos do Ensino Médio têm apresentado nos últimos anos nas avaliações externas de larga escala, entre elas, o Programa de Avaliação da Rede Pública de Educação Básica de Minas Gerais (PROEB) e o Enem, que revelam baixo nível de habilidade leitora, verifica-se, assim, demandas pela readequação no processo de ensino-aprendizagem, a fim de que o aluno possa atingir o nível de proficiência leitora ideal em cada etapa da vida escolar. (GOMES, 2016; TEIXEIRA, 2016).

Sobre esse contexto, percebe-se que, atualmente, o jovem contemporâneo está envolvido em suas práticas diárias, em uma série de ações que dependem de conexão a várias mídias digitais, como, por exemplo, o uso de redes sociais, acesso a filmes *online*, baixar músicas, pesquisar notícias, dentre outras. Coerente com essa afirmação, ressalta-se o que Pacheco (2012) retrata em pesquisa acerca da proficiência leitora dos jovens do Ensino Médio, uma vez que não tem como desvincular o processo de ensino-aprendizagem do cenário cotidiano do jovem e do contexto social que ele está inserido. Para tanto, sugere-se que os docentes se apropriem dessas mídias, como um método para promover o desenvolvimento das habilidades que o aluno terá que dominar ao longo de sua vida escolar, uma vez que o mesmo já se encontra inserido nesse meio digital.

Assim, atentando-se para as habilidades que norteiam as avaliações, e em particular o Enem, focalizou-se o seguinte



problema de pesquisa: como os docentes de Língua Portuguesa têm explorado textos multimodais sobre Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) presentes nas questões do Enem, no período de 2010 a 2015? Articuladas a este problema, acrescentam-se outras questões relacionadas ao desenvolvimento da proficiência leitora por meio do uso dos textos multimodais. Assim como: como os docentes avaliam as habilidades de leitura, tendo como referência os descritores da Matriz do Enem nas aulas de Língua Portuguesa? Os professores utilizam os textos multimodais como subsídio de aprimoramento da proficiência leitora? Que intervenções pedagógicas são utilizadas pelos professores para o desenvolvimento da proficiência leitora dos alunos?

Nesse sentido, salienta-se o desafio da proficiência leitora no 3º ano do Ensino Médio, uma vez que é a etapa de encerramento escolar da Educação Básica e, conseqüentemente, os alunos passam por avaliações para verificar o domínio das habilidades de leitura. Portanto, a investigação aqui apresentada corrobora as políticas públicas que visam aprimorar a proficiência leitora do aluno do Ensino Médio, bem como promover o desempenho na avaliação que tem se constituído como porta de acesso para o Ensino Superior, o Enem.

Nesse sentido, o estudo aqui apresentado baseou-se nas leituras de pesquisas que contemplam o campo da linguagem, do ensino de leitura nas aulas de Língua Portuguesa no Ensino Médio e das avaliações externas. Portanto, o referencial teórico focalizou autores que investigam o Enem, entre eles: Brasil (2005), Lopes e López (2010); proficiência leitora com base nos estudos de Pacheco (2012) e Gomes (2016); multimodalidade, por meio das contribuições de Rojo (2013) e Ribeiro (2016).

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



Para a realização desse estudo, optou-se pela pesquisa bibliográfica, documental e de campo. Esta última se deu por meio de estudo de caso, envolvendo a abordagem sócio-histórica, pautada na teoria de Bakhtin e nos estudos de Vygotsky. Para Bakhtin, o homem interage com os outros homens e com a própria natureza na tentativa de dominá-la. Nesse processo de interação ocorrem modificações, que, por sua vez, possibilitam ao homem criar, recriar e atribuir novos sentidos e significados.

Coerente com essa perspectiva, elegeu-se como cenário o espaço da sala de aula, assim, participaram da pesquisa uma professora de Língua Portuguesa e 35 alunos do 3º ano do Ensino Médio. A coleta de dados se deu por meio da observação participante em sala de aula, da aplicação de questionário e entrevista.

Portanto, com intuito de alcançar o objetivo proposto, este artigo apresentará dados do levantamento documental, bibliográfico e da pesquisa de campo, assim como análise de questões multimodais extraídas da prova do Enem, estabelecendo analogia com as contribuições teóricas no âmbito dos estudos sobre políticas públicas de avaliação, multimodalidade e proficiência leitora.

Desenvolvimento

O Enem como política pública de avaliação no Ensino Médio

O Enem foi criado em 1998 com a finalidade de proporcionar ao aluno do Ensino Médio um exame de característica espontânea com intuito de possibilitar ao jovem a autoavaliação (BRASIL, 2005, p.7). Atualmente, o Enem tornou-se a



prova que afere o aluno por áreas de conhecimentos, sendo elas: (i) Linguagens, Códigos e suas Tecnologias (incluindo redação); (ii) Ciências Humanas e suas Tecnologias; (iii) Ciências da Natureza e suas Tecnologias; e (iv) Matemática e suas Tecnologias. A distribuição dessas áreas de conhecimentos se dá em conformidade com as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (BRASIL, 2012), em que atribui obrigatoriedade ao Estado a oferta de Ensino Médio gratuito a todos por direito. Portanto, o currículo do Ensino Médio é estruturado exatamente dentro das quatro áreas de conhecimentos, assim como o Enem. Esse formato curricular, além de pertencer às orientações das Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9394/1996) ainda propõe um “fortalecimento das relações entre eles e a sua contextualização para apreensão e intervenção na realidade [...]”. (BRASIL, 2012, p.3).

A partir dessa análise, ressalta-se que o Enem pode ser entendido também como uma política pública de avaliação, considerando que o Estado pode ter um controle mais abrangente sobre os sistemas de ensino público e privado, podendo desenhar panoramas comparativos, inclusive por regiões do país. (QUINALIA, 2013).

Este estudo focalizou a área Linguagem, Códigos e suas Tecnologias, constituída por 9 (nove) competências que se subdividem em 30 (trinta) habilidades específicas. As competências 1 e 9, da área de Linguagens, são aquelas que agrupam habilidades específicas sobre Tecnologias Digitais (TI), sendo distribuídas assim:

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



QUADRO 1

Competência de área 1 – Aplicar as tecnologias da comunicação e da informação na escola, no trabalho e em outros contextos relevantes para sua vida.

H1 – Identificar as diferentes linguagens e seus recursos expressivos como elementos de caracterização dos sistemas de comunicação.

H2 – Recorrer aos conhecimentos sobre as linguagens dos sistemas de comunicação e informação para resolver problemas sociais.

H3 – Relacionar informações geradas nos sistemas de comunicação e informação, considerando a função social desses sistemas.

H4 – Reconhecer posições críticas aos usos sociais que são feitos das linguagens e dos sistemas de comunicação e informação.

Competência de área 9 – Entender os princípios, a natureza, a função e o impacto das tecnologias da comunicação e da informação na sua vida pessoal e social, no desenvolvimento do conhecimento, associando-o aos conhecimentos científicos, às linguagens que lhes dão suporte, às demais tecnologias, aos processos de produção e aos problemas que se propõem solucionar.

H28 – Reconhecer a função e o impacto social das diferentes tecnologias da comunicação e informação.

H29 – Identificar pela análise de suas linguagens, as tecnologias da comunicação e informação.

H30 – Relacionar as tecnologias de comunicação e informação ao desenvolvimento das sociedades e ao conhecimento que elas produzem.

Fonte: Matriz de Referência do Enem – MEC/Inep (BRASIL, 2012).

Por meio da análise da Matriz de Referência¹ do Enem (área de conhecimento Linguagem Códigos e suas Tecnologias) – matriz que agrupa as competências avaliadas, verifica-se que a proposta é de que na etapa escolar final (3º ano do Ensino Médio), o aluno domine as habilidades específicas de leitura para uma compreensão autônoma de textos.

¹ O termo matriz de referência é utilizado especificamente no contexto das avaliações em larga escala, para indicar habilidades a serem avaliadas em cada etapa da escolarização e orientar a elaboração de itens de testes e provas. Além disso, também indica a construção de escalas de proficiência que definem o que e o quanto o aluno realiza na avaliação. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/matrizes-de-referencia>>. Acesso em: 31 maio. de 2017.



Nesse sentido, constata-se que o Enem como uma avaliação externa de larga escala assume papel de extrema importância para o aprimoramento do currículo. E nessa perspectiva, Gomes (2015) afirma que o Brasil avançou significativamente nas últimas duas décadas no campo das avaliações externas, no entanto permanece o desafio de se consolidar os resultados dessas avaliações às práticas que norteiam o processo de ensino nas escolas, para que, assim, seja possível promover a qualidade do ensino na Educação Básica.

Portanto, o papel que a escola desempenha – ou espera-se que assim seja – na vida das crianças e jovens da sociedade contemporânea é de integração. Integrar os jovens ao meio e torná-los capazes de desenvolver ações de trabalho, convivência e resoluções de problemas de modo autônomo. E, para isso, verifica-se a demanda para reconfigurar as práticas de ensino adotadas pelas instituições.

Multimodalidade nas questões do Enem

Tendo em vista que o foco deste estudo é investigar o nível da proficiência leitora dos alunos do Ensino Médio, por meio das questões que foram aplicadas nos exames entre o período de 2010 a 2015, e que tratam das tecnologias digitais, este tópico apresenta o conceito de multimodalidade e, em seguida, analisa duas questões extraídas de exames anteriores, sendo uma referente à prova de 2014 e outra referente à prova de 2015.

Nesse contexto, torna-se necessário discutir sobre as tecnologias digitais, porque com o advento das TDIC, o espaço para leitura tornou-se mais amplo. Para os leitores surgiram formatos de textos diferentes daqueles que se destinavam à lei-

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



tura – antes das atuais tecnologias – e que o sujeito estava habituado a ler. Para tanto, recorreu-se a Rojo (2013), para definir o termo multimodalidade, ou texto multimodal.

Para a autora,

O conceito de multiletramentos [...] busca justamente apontar, já de saída, por meio do prefixo “multi”, para dois tipos de “múltiplos” que as práticas de letramento contemporâneas envolvem: por um lado, a multiplicidade de linguagens, semioses e mídias envolvidas na criação de significação para os textos multimodais contemporâneos e, por outro, a pluralidade e diversidade cultural trazidas pelos autores/leitores contemporâneos a essa criação de significação. (ROJO, 2013, p.14).

Nesta perspectiva e, sobretudo, considerando que o texto multimodal exige do leitor uma série de habilidades para interpretar imagens, gráficos, porcentagens, dados estatísticos etc., percebe-se que, no Enem, não apenas na área de Linguagem como também em outras áreas de conhecimentos, são explorados nos textos uma série de recursos, para decodificá-los, assim, o leitor deverá ser capaz de identificar e entender as multimodalidades presentes nesse texto. Sob essa perspectiva, a seguir apresentam-se dados referentes ao resultado de uma escola e obtidos no Enem.

A Tabela 1 apresenta os resultados dos alunos da escola selecionada para a pesquisa. Como se demonstra, ela registra o número de alunos matriculados no 3º ano do Ensino Médio, assim como o número de alunos que realizaram o exame, explicitando que 146 alunos não participaram da avaliação. Outro ponto relevante, segundo o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), é o Indicador de Nível Socioeconômico (Inse), distribuído em 7 níveis. A escola pesquisada atingiu o nível 4.



Tabela 1 – Participação no ENEM 2015 por Escola e Indicadores Contextuais – Resultado da E. E. Clarice Lispector²

Nº de alunos do Censo considerados no Enem por Escola	470
Nº de participantes no Enem 2015	324
Nº de participantes com deficiência	0
Taxa de participação	58,94%
Indicador de Nível Socioeconômico	4
Indicador de formação docente	49,60%
Indicador de permanência na Escola (Ensino Médio)	86,42%
Taxa de aprovação no Ensino Médio	90,40%
Taxa de abandono no Ensino Médio	0,20%
Taxa de reprovação no Ensino Médio	9,40%

Fonte: Enem por Escola-MEC/Inep (2015).

Assim, da mesma forma que o Indicador Socioeconômico, o Indicador de Formação Docente implica significativamente no resultado da escola, pois a formação docente, nesse caso, sendo baixa, 49,60%, indica que apenas esses profissionais têm formação adequada para lecionar os conteúdos no Ensino Médio, ou seja, parte dos docentes leciona sem portar a formação acadêmica específica nos termos da lei.

Já as Tabelas 2 e 3, demonstradas a seguir, apresentam o resultado da avaliação da E.E.C.L no Enem de 2015. As notas revelam o desempenho dos alunos, bem como o percentual dos que participaram do exame para as quatro áreas de conhecimentos contempladas no exame.

Tabela 2 – Proficiências Médias da E.E. Clarice Lispector

Ciências da Natureza	479,65
Ciências Humanas	568,53
Linguagens e Códigos	520,23
Matemática	484,53
Redação	541,36

Fonte: Enem por Escola-Mec/Inep (2015).

² Nome fictício adotado para preservar a identidade da escola pesquisada.

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
 NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
 RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



Os dados da Tabela 2 indicam que o maior desempenho em proficiência foi obtido na área de conhecimento Ciências Humanas com 568,53, seguido por Linguagens e Códigos com 520,23. O menor índice foi obtido em Ciências da Natureza. Constata-se que apenas na área de conhecimento de Matemática o resultado esteve abaixo da média alcançada. Assim, chama atenção para o que apresenta a Matriz Referência do Enem, os eixos que agrupam as capacidades e habilidades específicas para cada área de conhecimento, pois, com esse resultado, entende-se que os alunos ainda estão abaixo do nível esperado para a respectiva etapa escolar.

Em seguida, a Tabela 3 retrata o percentual de desenvolvimento dos alunos por área de conhecimento, atentando-se a média atingida pelos participantes.

Tabela 3 – E. E. Clarice Lispector – Distribuição Percentual dos Participantes por Faixa de Desempenho

Faixa de Desempenho	Ciências da Natureza	Ciências Humanas	Linguagens e Códigos	Matemática
Menor que 450	34,57%	2,78%	10,80%	34,57%
450,00 - 549,99	51,85%	32,10%	54,63%	46,30%
550,00 - 649,99	12,35%	58,64%	33,95%	15,12%
650,00 - 749,99	1,23%	6,48%	0,62%	3,70%
Igual ou maior que 750,00	0,00%	0,00%	0,00%	0,31%

Fonte: Enem por Escola-Mec/Inep (2015).

A análise da Tabela 3 permite constatar que na área de conhecimento Linguagem, Códigos e suas Tecnologias, identifica-se que 54,63% dos participantes alcançaram nota dentro da média estabelecida pelo exame. Verifica-se também que apenas 33,95% dos participantes atingiram nota consideravelmente acima da média, e um número inferior obteve nota



acima de 700 e até 749, apenas 0,62%. Chama atenção nesses dados o fato de que nenhum aluno atingiu nota igual ou maior que 750.

Tendo em vista que a nota do aluno no exame é o que possibilitará o seu ingresso em uma Instituição de Ensino Superior (IES), torna-se necessário também verificar a nota de corte. Segundo dados do Ministério da Educação (MEC)³, as notas de corte em diversas modalidades de cursos de graduação e tecnólogos para ingresso em IES públicas, em sua maioria, registraram nos últimos dois anos, acima de 600 pontos. O resultado da média geral do exame é obtido pela somatória da avaliação das quatro áreas de conhecimentos, acrescido da nota da redação e dividindo por cinco, obtendo, assim, o resultado da média geral.

Segundo as orientações apresentadas no edital⁴ do Enem, sabe-se que os candidatos devem dominar habilidades específicas de leitura para interpretar as questões das diversas áreas de conhecimentos em textos multimodais. Verificou-se que o desempenho percentual dos alunos da escola pesquisada nas outras áreas de conhecimentos juntamente com os dados da Tabela 3 revela que apenas uma minoria entre os alunos alcançaria a média estabelecida para ingresso em curso superior nas IES.

Nesse sentido, avalia-se a importância do domínio por parte do aluno das habilidades de leitura de texto multimodal, não apenas para as questões do Enem na área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, mas também para todas as áreas de conhecimentos do exame, tampouco nas demais avaliações

³ Disponível em: <<http://sisu.mec.gov.br/>>>. Acesso em: 08 fev. 2017.

⁴ Disponível em http://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/edital/2016/edital_enem_2016.pdf.

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



externas, mas sim para domínio de leitura autônoma em diferentes situações da vida cotidiana.

Ressalta-se ainda que é por meio das habilidades de leitura específicas da área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias que são avaliados o nível da proficiência leitora discente, e “as aptidões que os estudantes do ensino médio precisam desenvolver para sua vida”. (BORBA, 2006 p. 219). Portanto, se este domina o uso da língua em situações diversas, direcionadas às questões que abrangem os vários tipos de textos em suas multimodalidades, apresentará melhor desempenho na avaliação. No entanto, é recomendado atentar-se para os procedimentos de ensino da leitura que são adotados na escola, e verificar se estes contemplam as habilidades que o exame espera que o aluno domine. Partindo desse contexto, Borba (2006) faz uma análise acerca das habilidades que abrangem as questões do Enem e as habilidades de leitura que de fato são desenvolvidos na Educação Básica e conclui que:

Ao fazer uso de linguagens diversificadas, o Enem cobra do aluno uma concepção de leitura que dê conta não só dos aspectos linguísticos, mas visuais, sensoriais, pautada num conceito de multiletramento. [...] O problema é que grande parte dos participantes do Enem, muito provavelmente se deparam, na prova, com uma proposta muito diferente do trabalho desenvolvido na escola. A carga de conhecimentos prévios que permitem ao leitor fazer inferências complexas, [...] não é construída de maneira eficaz em grande parte das escolas do país, de modo que a avaliação revela, na verdade, um ideal de aluno e de leitor muito distante daquele que se observa na realidade. (BORBA, 2006, p. 225).

Sob essa perspectiva, afirma-se ainda o que Ribeiro e Coscarelli (2010) apontam sobre a Matriz Referência de Língua Portuguesa do Enem – ou seja, que matriz de avaliação é distin-



ta da matriz de ensino. E que as atuais habilidades exigidas nos exames, não contemplam a multimodalidade dos textos que fazem parte do cotidiano do leitor contemporâneo, fazendo com que, assim, o aluno não possua a compreensão necessária para produzir sentido autônomo diante de tal modalidade.

Para ilustrar, seguem duas questões extraídas da edição do exame de 2014 e 2015, da prova de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias para retratar como as habilidades de leitura nas questões multimodais sobre as TDIC são abordadas.

Assim, a questão abaixo - 112 do exame de 2014 - explora a habilidade 30, que está agrupada na competência 9.

FIGURA 1

Questão 112 - (H28 - Reconhecer a função e o impacto social das diferentes tecnologias da comunicação e informação.).

**VIVA A
NOVA TV!**

*DIGA OLA PARA A TELEVISÃO DO FUTURO.
ELA PERMITE ASSISTIR AO QUE VOCÊ QUER,
QUANDO QUER. A SEGUNDA TELA É UM
TABLET OU SMARTPHONE. E O ENGAJAMENTO
NAS REDES SOCIAIS TORNA-SE MAIS
IMPORTANTE DO QUE A AUDIÊNCIA.
PREPARADO PARA ESSA REVOLUÇÃO?*

POR PAULA ROTHMANN

Disponível em: <<http://info.abrii.com.br>>. Acesso em: 9 maio 2013 (adaptado)

O texto introduz uma reportagem a respeito do futuro da televisão, destacando que as tecnologias a ela incorporadas serão responsáveis por

- A - Estimular a substituição dos antigos aparelhos de TV.
- B - Contemplar os desejos individuais com recursos de ponta.**
- C - Transformar a televisão no principal meio de acesso às redes sociais.
- D - Renovar técnicas de apresentação de programas e de captação de imagens.
- E - Minimizar a importância dessa ferramenta como meio de comunicação de massa.

Fonte: CAD_ENEM_2014.pdf LC - 2º dia | Caderno 7 - AZUL, (2014, p. 11).

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
 NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
 RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



Conforme se demonstra, a questão focaliza o tema das influências das TDIC na vida das pessoas como ferramenta transformadora, assim como também apresenta uma reflexão a respeito de uma pergunta ao final do texto: “Você está preparado?”. Análoga a essa questão, indaga-se de que modo o aluno, que em seu ambiente escolar – como presenciado na escola pesquisada – é proibido de utilizar ferramentas que permitam o acesso às mídias, internet e demais aplicativos? Como se apropriar da habilidade de leitura **H28**, uma vez que essa propõe: *“Reconhecer a função e o impacto social das diferentes tecnologias da comunicação e informação”*?

Observou-se que, na prática, nos espaços de aprendizagem que esse acesso é negado⁵, nesse sentido, desconsideraram-se essas ferramentas como mediadoras no processo ensino-aprendizagem, e, assim, desconsideraram-se as Orientações Curriculares Nacionais do Ensino Médio (BRASIL, 2006), que, em diálogo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB 9394/1996), propõe a apropriação das TDIC integralizada ao conteúdo.

O que se pretende apresentando essa questão, retirada do Exame que é a porta de entrada do aluno para a Universidade – o Enem – é retratar o distanciamento entre habilidades de leitura projetadas nas orientações das reais práticas de ensino da leitura realizadas em muitas escolas, em que o uso pedagógico de internet e aparelho celular são proibidos, ignorando, assim, um instrumento que poderia ser utilizado para promover maior interação em sala de aula, desenvolvimento do letramento digital e, conseqüentemente, das habilidades leitoras.

⁵ Lei nº 4.131, de 02 de maio de 2008 que em seu texto proíbe o uso de aparelhos celulares e aparelhos eletrônicos como MP3 *players* e *videogames* em escolas públicas e privadas da Educação Básica.

A Figura 2 apresenta uma questão extraída do exame aplicado em 2015. Trata-se de uma charge que faz uma crítica ao uso das redes sociais sem se apropriar dos sentidos, causas e consequências que estão inseridos em aplicativos que promovem à conexão do sujeito a vários outros ambientes de modo instantâneo.

FIGURA 2

Questão 127 – (H4 - Reconhecer posições críticas aos usos sociais que são feitos das linguagens e dos sistemas de comunicação e informação.).



DAHMER, A. Disponível em: <www.malvados.com.br>. Acesso em: 18 fev. 2013.

As redes sociais permitem que seus usuários facilmente compartilhem entre si ideias e opiniões. Na tirinha, há um tom de crítica àqueles que

- A - fazem uso inadequado das redes sociais para criticar o mundo.
- B - são usuários de redes sociais e têm seus desejos atendidos.
- C - se supõem críticos, porém não apresentam ação efetiva.
- D - são usuários das redes sociais e não criticam o mundo.
- E - se esforçam para promover mudanças no mundo.

FONTE: CAD_ENEM_2015.pdf LC - 2º dia | Caderno 5 - AMARELO - (2015, p.16).

Pode-se observar que a crítica apresentada na charge da questão 127 remete à análise de que os usuários desses espaços de discussão, por vezes, não se encontram preparados para a apropriação do seu uso, tendo em vista que parecem desconhecer a função social que esses aplicativos podem exercer. Assim, é notória a importância de desenvolver e ampliar a discussão em relação às mídias digitais, sua função social e o uso devido no que diz respeito à exposição do sujeito. Nesse sentido, o contexto escolar é propício a essa apropriação sobre o manu-

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



seio, assim também como a integralização do sentido que as TDIC exercem na sociedade. Do mesmo modo, como também orientam as Diretrizes Nacionais Curriculares do Ensino Médio no capítulo II, artigo 5º: “VIII - integração entre educação e as dimensões do trabalho, da ciência, da tecnologia e da cultura como base da proposta e do desenvolvimento curricular”. (BRASIL, 2012, p.4). Desse modo, a escola estaria exercendo seu papel de ampliar o conhecimento, garantido ao aluno o que é de direito por lei, de acordo com o que rege a constituição, a garantia do direito à aprendizagem.

Considerações finais

Esse artigo analisou o desempenho de alunos do Ensino Médio no Enem, destacando a proficiência leitora em questões sobre as TDIC. Para tanto, decidiu-se analisar documentos que regem o currículo do Ensino Médio, assim como as contribuições do aporte teórico do tema em foco e alguns dados da escola participante da pesquisa.

Por meio nas contribuições de Rojo (2013) sobre o texto multimodal, constatou-se que as questões do Enem analisadas neste artigo propõem análise sobre a apropriação das TDIC no contexto social. Assim, considera-se que, de acordo com a proposta de currículo estabelecida pela LDB e reafirmada nas Orientações Curriculares Nacionais do Ensino Médio (BRASIL, 2006), as práticas de ensino da leitura não estão sendo desenvolvida de modo efetivo, uma vez que os resultados do Exame apresentam baixos níveis na proficiência leitora.

Nesse sentido, verificou-se pela análise dos resultados do exame de 2015 da escola pesquisada que há lacunas no que se refere à proficiência leitora dos alunos do Ensino Médio.



Análoga ao resultado apresentado no exame de 2015 está a análise demonstrada aqui das habilidades de leitura proposta pela Matriz Referência do Enem, pautadas nas Orientações Curriculares Nacionais do Ensino Médio (BRASIL, 2006) que defendem o desenvolvimento de um currículo para a Educação Básica que valorize o contexto social do jovem. Atesta-se aqui, portanto, que os alunos têm interesse significativo pelas mídias digitais, assim como também essas mídias pertencem ao cotidiano dos jovens, que são, portanto, nativos digitais.

Diante do exposto, defende-se a adoção de mudanças no ensino da leitura, buscando maior sintonia com o cenário social e midiático, pois o advento das TDIC coloca a sociedade diante de um novo contexto. O sujeito se vê inserido, de diversos modos, a tarefas que são executadas por meio das tecnologias, assim, seja no trabalho, no ambiente social, ou no lazer, dentre outros.

Por meio dos resultados aqui apresentados, constata-se que para garantir ao aluno acesso à aprendizagem, conforme estabelecido na legislação que rege o desenvolvimento do currículo básico no Ensino Médio, há um caminho a ser trilhado para superar as lacunas que estão em evidências, no entanto, possíveis de serem supridas. Como recomendado por Rojo (2013), as TDIC possibilitam acesso a textos multimodais, que, por sua vez, modificam o modo de o leitor interagir e interpretar o que acontece nesse cenário. Desse modo, parte das situações-problemas que aqui foram apresentadas, podem ser superadas, ressaltando que se trata de um processo que desafia e instiga os professores para assumirem práticas alternativas no ensino da leitura.

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



Referências

BORBA, Paloma Pereira. Leitura. **Multimodalidade e Intertextualidade nas Provas do Enem**. *Anais...* do Evento PG Letras 30 anos, v. 01, p. 218-225. 2006.

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

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Secretaria de Educação Básica. Linguagens, códigos e suas tecnologias. **Orientações curriculares para o ensino médio**. Brasília. Volume 1, 2006. 239 p.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio (PCNEM) – Ciências humanas e suas tecnologias, 2000**. Disponível em: <<http://portaldoprofessor.mec.gov.br/linksCursosMateriais.html?categoria=23>> Acesso em: 09 de ago. 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. INEP. *Resultados*. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br/enem/enempoescola/#/>>. Acesso em: 19 dez. 2016.

COSCARELLI, Carla Viana. **Textos e hipertextos: procurando o equilíbrio**. In: __. *Linguagem em (Dis)curso, Palhoça, SC*, v. 9, n. 3, p. 549-564, set./dez. 2009.

GOMES, Suzana dos Santos. **Políticas de Avaliação Externa e Interna: Desafios e Perspectivas**. In: GOMES, Suzana dos S.; QUARESMA, Adilene G. (Org.) **Políticas e Práticas na Educação Básica e Superior: Desafios da Contemporaneidade**. Belo Horizonte: Fino Traço, 2015. P. 347- 360.

GOMES, Suzana dos Santos. **Avaliação das capacidades de Leitura**. *Educação em Revista*. Curitiba, n. 63, p. 221-236, jan./mar. 2016.

LOPES, A.C; LÓPEZ, S.B. **A reformatividade nas políticas do currículo: O Caso do Enem**. *Educação em Revista*. v.26, n. 01, p.89-110, abril/2010.



MINAS GERAIS. CBC. **Conteúdo Básico Comum de Língua Portuguesa no Ensino Médio.** Disponível em <http://crv.educacao.mg.gov.br/sistema_crv/minicursos/portugues_em/eixo1.htm> Acesso em: 29 jan. 2017.

MINAS GERAIS. Secretaria Estadual de Educação. (SEE/MG). SIMAVE. **Resultados do PROEB.** Disponível em <<http://www.simave.caeduff.net/proeb/resultados-2013/>> Acesso em 19 dez. de 2016.

PACHECO, Isabela do Nascimento. **A Leitura Proficiente de Enunciados e de alternativas e de alternativas das questões da prova do Enem 2011: uma reflexão necessária.** *Pesquisas em Discurso Pedagógico.* Universidade de Taubaté. 2012/2.

QUINALIA, Cristiana Leão. *et al.* **Política pública de educação uma análise do ENEM: exame nacional do ensino médio no Distrito Federal.** In: Universitas-JUS, v. 24, n. 1, jan./jun., 2013, p. 61-78.

RIBEIRO, Ana Elisa. COSCARELLI, Carla V. **O que dizem as matrizes de habilidades sobre a leitura de ambientes digitais.** In: *Educação em Revista.* v.26. n.3, p. 317-334, dez./2010.

ROJO, Roxane Helena R. **Escola Conectada: os multiletramentos e as TICs.** (Org.) Roxane Rojo. 1 ed; São Paulo: Parábola, 2013.

TEIXEIRA, Adriana; LITRON, Fernanda F. **O mangubeat nas aulas de português: videoclipe e movimento cultural em rede.** In: ROJO, R.; MUORA, E. (Org.) *Multiletramentos na escola.* São Paulo: Parábola, 2012. p. 167-180.

TEIXEIRA, Andréia. **Proficiência leitora no ensino médio: um estudo dos resultados do Programa de Avaliação da Rede Pública de Educação Básica de Minas Gerais (PROEB) -** Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais - FAE/UFMG. Belo Horizonte, 2016. 158p.

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



CONCEPÇÕES DE PROFESSORES DE FÍSICA SOBRE O “ERRO” E A AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM: REVELANDO POSTURAS E DESAFIOS

Daniela Louzeiro Nunes Sousa

Pós-Graduanda em Ensino de Ciências e Matemática- PPECEM – UFMA

Clara Virgínia Vieira Carvalho Oliveira Marques

Prof. Dra. Em Ensino de Ciências – PPECEM – UFMA

Thirza Pavan Sorpreso

Prof. Dra. em Educação – UNIFAL

Eixo: Avaliação de ensino-aprendizagem no Ensino Médio

RESUMO

O presente trabalho apresenta uma análise sobre as concepções que subjazem as práticas de professores de Física quanto ao “erro” e a avaliação da aprendizagem no Ensino Médio. Com o objetivo de investigar estas concepções e analisar suas formas predominantes nas aulas de Física em escolas públicas, primeiramente, buscou-se fazer uma revisão bibliográfica das diversas formas e conceitos sobre avaliação escolar. O referencial teórico auxiliou quanto ao entendimento sobre o significado do erro no processo avaliativo de aprendizagem, bem como na análise de conteúdo das concepções dos professores. A pesquisa de campo foi realizada com oito professores de Física em escolas públicas de nível médio da rede estadual de ensino, na cidade de São Luís – MA. Assim, imerso no contexto analisado, o estudo revelou como resultados que os professores de Física do Ensino Médio, participantes da pesquisa, reconhecem a importância de se refletir mais sobre o processo avaliativo e o erro para o desenvolvimento da aprendizagem dos alunos, embora alguns contrapontos mereçam ser revisados em suas concepções e práticas educativas, que ainda revelam firmes traços positivistas.

Palavras-chave: Avaliação. Erro. Física.

ABSTRACT

The present work presents an analysis about the conceptions that underlie the practices of physics teachers regarding the “error” and the evaluation of the learning, in High School. In order to investigate



these conceptions and analyze their predominant forms in physics classes in public schools, we first sought to make a bibliographical review of the various forms and concepts on school evaluation. The theoretical framework helped us to understand the meaning of the Error in the evaluative process of learning, as well as to analyze the content of the teachers' conceptions. Field research was carried out with eight physics teachers in public secondary schools of the state school network, in the city of São Luís-MA. Thus, immersed in the analyzed context, the study revealed that High School Physics teachers, who are participants in the research, recognize the importance of reflecting more on the evaluation process and the error in the development of student learning, although some counterpoints merit to be revised in their conceptions and educational practices, which still show firm positivist traits.

Keywords: Evaluation. Error. Physics.

Introdução

O presente artigo trata sobre “erro” e avaliação escolar na concepção de professores de Física em escolas públicas de nível médio. O interesse pela temática surgiu durante a disciplina de Epistemologia do Processo de Avaliação no Ensino de Ciências do Mestrado de Ensino de Ciências e Matemática da Universidade Federal do Maranhão – UFMA, em que se discutia a avaliação escolar. A questão sobre “erro dos alunos” e como é visto pelos professores no processo de aprendizagem emergiu como interesse, haja vista ser um questionamento imprescindível nas discussões sobre a ação educativa e um desafio nas práticas pedagógicas de avaliação.

O leitor pode perguntar o porquê da escolha de professores de Física para o desenvolvimento do trabalho, a resposta vem da necessidade de se entender as práticas avaliativas nesta área de conhecimento, primeiramente pela carência de estudos

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



relacionados à avaliação escolar no ensino de Física e segundo por ser uma área das ciências naturais na qual as práticas escolares tradicionais estão enraizadas e demonstram sinais de estagnação. (DELIZOICOV; ANGOTTI; PERNAMBUCO, 2011).

Ao mesmo tempo em que a avaliação é vista como um tema polêmico, busca-se entendê-la em seu aspecto social e suas consequências para o contexto escolar (ROSA; MARCANTE; DARROZ, 2012, p.42). De acordo com a ação pedagógica adotada pela escola e pelo educador, a avaliação escolar pode assumir caráter tradicional, funcionado, segundo Esteban (2008, p. 10), como “mecanismo de controle dos tempos, dos conteúdos, dos processos, dos sujeitos e dos resultados escolares”, ou exercer o papel de mediação no processo de construção de conhecimentos e significados da aprendizagem, funcionando, conforme a autora, numa perspectiva de “avaliação democrática imersa numa pedagogia de inclusão” (ESTEBAN, 2008, p. 12), através das concepções que estão subjacentes às práticas pedagógicas dos professores, neste caso, de Física.

O presente estudo busca investigar as concepções sobre “erro” no processo de aprendizagem que permeiam as práticas avaliativas dos professores no ensino de Física. Foi escolhido como universo específico de investigação um conjunto de professores de Física de escolas de nível médio da rede pública estadual de ensino. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, escolhendo-se como referencial teórico as ideias de Hoffman, Esteban, Luckesi e Perrenoud. Utilizou-se o questionário semiestruturado como instrumento de coleta de dados e organização destes, seguiu-se por blocos analíticos buscando responder de forma clara a questão de pesquisa. Neste sentido, estruturou-se este trabalho da seguinte forma: exposição de um marco teóri-



co sobre avaliação e significação do “erro” nas relações entre a avaliação mediadora e a abordagem CTS no ensino de Física e, por último, apresenta-se a análise de conteúdo das concepções dos professores participantes da pesquisa.

Avaliação mediadora e a abordagem cts no ensino de Física

Segundo Hoffmann (2001a), no Brasil, ainda existe uma valorização muito grande da perspectiva tradicional de ensino, talvez por uma visão conservadora de alguns professores e pais que consideram elemento de dominação no ensino, fatores determinantes para a eficiência no processo de aprendizagem e esta forma de perceber o ensino nos induz a pensar sobre aspectos atuais, bem como analisá-los, no contexto da avaliação educacional brasileira.

Durante os anos 60, o ensino de Ciências, em especial da Física, estruturou-se no país pautado em modelos importados de projetos de ensino, principalmente por influência dos ideais norte-americanos, e que, conforme Rocha (2016, p. 14), apareceram “[...] grupos de estudos na área de ensino de Física e apesar de todo o esforço, as alterações esbarraram em problemas como a má-formação dos professores e a falta de recursos e laboratórios”. Nesse período, a neutralidade e a objetividade eram marcas centrais do ensino de Ciências e ele ficou conhecido como “a era dos projetos, os projetos de ensino de Ciências no Ensino Secundário, com as disciplinas de Química, Física, Biologia e Geociência” (ROSA; ROSA, 2012, p.6).

Nas décadas 70 e 80, o ensino de Física foi se configurando e tentando superar os entraves políticos e econômicos por quais passávamos, que acabaram por atingir a educação e a

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



sociedade como um todo. Mesmo com a promulgação da Constituição de 1988, no campo educacional não tivemos avanços consideráveis, conforme Rosa e Rosa (2012, p. 9), “[...] os interesses de grupos detentores do poder mantiveram-se acima dos interesses do povo brasileiro, efetivando uma constituição que retratava a anterior, não permitindo avanços em setores como os ligados à educação, à ciência e à tecnologia”.

É na década de 90, com a promulgação da LDB nº. 9394/96 e com os PCNEM (Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio), que novos contornos são traçados para o ensino de Física, que, de acordo com Rocha (2016, p. 14), “[...] traz o ensino baseado em competências, com uma proposta de interdisciplinaridade e de contextualização”, porém, o caráter positivista continuou a permear as práticas pedagógicas no ensino desta disciplina, talvez por contribuição dos próprios envolvidos no contexto escolar, como professores, alunos e o currículo (ROSA; ROSA, 2012).

Entretanto, é dentro de um contexto tradicional, que a “avaliação” no ensino de Física assume a perspectiva de exame, servindo apenas para atribuir notas ao aluno, sem, no entanto, preocupar-se com a aprendizagem do mesmo, fazendo surgir e intensificar debates para além do contexto educacional, em que o caráter passivo do processo avaliativo passou a ceder lugar às ideias de uma avaliação ativa, retratada nas entrelinhas das exigências da nova LDB. Nesse sentido, Hoffmann (2001b, p.35-36) afirma que “[...] a lei impõe um processo avaliativo contínuo e qualitativo, mediador, em escolas e universidades, diante dos índices assustadores de evasão e reprovação e denúncias de decisões arbitrárias na avaliação”, mas, ainda, segundo a autora, “[...] a prática avaliativa não irá mudar em nossas escolas em decorrência de leis, resoluções, decretos ou



regimentos escolares, mas a partir do compromisso dos educadores com a realidade social” (HOFFMANN, 2001b, p.35-36).

Hoffmann (2011, p. 30, tradução nossa) caracterizou que “[...] o sucesso na escola tradicional está atrelado à memorização, notas altas, obediência e passividade e o desenvolvimento máximo possível (avaliação mediadora) está diretamente relacionado à aprendizagem, compreensão, questionamento e participação”. E nessa perspectiva de uma avaliação voltada para intervenção e interação entre os sujeitos e o conhecimento, concordamos com Sampaio (2010, p.77) quando diz que devemos “[...] avaliar sem desqualificar os saberes”, daí a importância da problematização de questões relacionadas às vivências dos alunos relacionando-as aos conhecimentos científicos, propiciando a construção de conhecimentos, no intuito de formar cidadãos críticos, objetivo central da abordagem da Ciência, Tecnologia e Sociedade (CTS).

O ensino de Ciências numa perspectiva de abordagem CTS e Ciência, Tecnológica, Sociedade e Ambiente (CTSA), surgiu na década de 70 com o agravamento dos problemas ambientais, as quais emergiram e tornaram-se um campo promissor e fértil, principalmente na educação. Para Auler e Bazzo (2001, p. 1):

Após uma euforia inicial com os resultados do avanço científico e tecnológico, nas décadas de 1960 e 1970, a degradação ambiental, bem como a vinculação do desenvolvimento científico e tecnológico à guerra (as bombas atômicas, a guerra do Vietnã com seu napalm desfolhante) fizeram com que a ciência e a tecnologia (C&T) se tornassem alvo de um olhar mais crítico.

A partir dessa década, questões sobre CTS/CTSA (Ciência, Tecnologia e Sociedade/ Ciência, Tecnologia, Sociedade e Ambiente) vêm sendo discutidas, no campo educacional bra-

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



sileiro, a nível médio, contudo, foi efetivamente legalizada na década de 1990 com a promulgação da atual LDB e posteriormente com os PCN, como afirma Rocha (2016, p. 91), trazem à tona “[...] a necessidade de um ensino voltado para o exercício da cidadania, ressaltando a necessidade da contextualização dos conteúdos relacionados com as questões sociais, ambientais e tecnológicas”.

Para Santos (2007, p. 2), “[...] o objetivo principal dos currículos na perspectiva CTS é o desenvolvimento da capacidade de tomada de decisão”, objetivo este que entra em consonância com um dos princípios da avaliação mediadora que é, segundo Hoffmann (2001a, p. 161), “[...] converter a tradicional rotina de atribuir conceitos classificatórios às tarefas, [...] em tomada de decisão do professor com bases nos registros sobre a evolução dos alunos nas diferentes etapas, tornando o aluno comprometido com tal processo”.

Em convergência com a avaliação mediadora, a abordagem CTS possui, conforme Brito e Gomes (2007, p. 7), características tais como ‘liberdade, autonomia e interação social’. De acordo com este autor, “[...] o aluno tem liberdade para emitir opiniões, dialogar com pessoas (para além do professor) e interagir com ambientes não escolares valorizando o saber não científico para a construção de conhecimento, em conciliação com a ciência”. Assim, defende-se que o foco é a formação do cidadão integralmente, de forma que não se busca resposta única na construção da aprendizagem e sim um diálogo mais amplo na construção do conhecimento (HOFFMANN, 2001a). Nesse contexto, no ensino de Física “[...] uma aproximação dos conceitos científicos, tarefa própria da escola, não pode ser feita apenas levando-se em conta as características próprias do conhecimento, mas deve também levar em consideração as ca-



racterísticas dos alunos e seus conhecimentos prévios” (BIZZO, 2002, p. 28).

Desse modo, não basta fincar métodos de ensino de Física, pautados somente na teoria e sim é necessário transitar ora como pesquisador e ora como educador, tendo a intenção de promover um ensino com foco na aprendizagem em que a ternária ensino-aprendizagem-avaliação esteja em consonância com princípios de uma educação crítica, na qual os sujeitos sejam ativos no processo. Barbosa e Bazzo (2014, p. 367) ressaltam que “[...] as palavras precisam sair do papel ou do mundo das ideias para, por meio de ações práticas efetivas, transformarem a realidade e se concretizarem”.

O caráter investigativo presente tanto abordagem CTS quanto na avaliação mediadora deve propor ao ensino de Física possibilidades de questionamentos sobre as verdades impostas, formulação de hipóteses e construção de saberes (ROSA; DARROZ; MARCANTE, 2012). E na perspectiva de construção de saberes, torna-se relevante entender o papel do erro no processo de aprendizagem do aluno e sobre esse assunto trataremos a seguir.

“Erro” no processo de aprendizagem

O ensino tradicional baseado em práticas autoritárias e classificatórias, na maioria das vezes, reduz o aluno à passividade e ao silenciamento. A única forma de sobrevivência a este sistema é a memorização e adesão às condutas comportamentais impostas. Tais práticas devem ser repensadas e analisadas conjuntamente com a avaliação, que ao invés de assumir um caráter punitivo de correção, centrada em erros e acertos, para mera atribuição de notas, passe a refletir e contribuir

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



para a construção da aprendizagem dos alunos. (HOFFMANN, 2001a).

A seletividade dos alunos, através do sistema de notas para aferição de seu rendimento, gera uma estratificação escolar, de forma que a reprovação contribui, em muitos dos casos, para a evasão em um modelo excludente de ensino. Segundo Hoffmann (2001a, p. 13), “[...] não se pode considerar como competente uma escola que não dá conta sequer do alunado que recebe, promovendo muitos alunos à categoria de repetentes e evadidos”.

Assim, no ensino tradicional, o insucesso está atrelado exclusivamente ao aluno, este é o único responsável pelo seu insucesso educacional (HOFFMANN, 2007). Para Esteban (2008, p. 13, grifo nosso), a “[...] seleção, classificação e hierarquia de saberes e de pessoas, marcas de um processo que faz das relações dialógicas, relações antagônicas [...] **negam** a diversidade e **contribuem** para o silenciamento de alunos e também de professores”.

Por vezes, nesse sistema de ensino, associa-se “[...] erro a um tipo de avaliação em que o professor analisa os trabalhos dos alunos e os classifica como certo/errado, [...] sendo assim, considerada errada a resposta que não satisfaça os padrões culturais que tenham sido ensinados aos alunos” (NOGARO; GRANELLA, 2004, p. 35). Assim,

Nesse quadro, em que frequentemente se constata que a escola *não é o que deveria ser*, muitas perguntas retornam e encontram respostas que se repetem, mesmo quando são reconhecidamente insuficientes: padronizar os desempenhos validados, unificar os percursos de aprendizagem, uniformizar e intensificar o sistema de exames, classificar e reprovar. Como solução para o fracasso escolar, mais exclusão escolar. (ESTEBAN, 2010, p.47).



O controle e padronização de comportamentos, no ensino tradicional, conduz a avaliação ao caráter de coerção, em que o mascaramento de lacunas existentes preserva a dualidade omissão (do professor) e o não entendimento (do aluno), e, ainda, conforme Hoffmann (1998, p. 75), “[...] alguns ‘erros’ cometidos pelos alunos são desconsiderados pelos professores, tendo em vista o seu ‘esforço’ e sua ‘atitude exemplar’”. Essa forma de conceber o erro (dos alunos) propicia o silenciamento, isolamento, construções de barreiras que impossibilitam o aprendizado de forma crítica e a inexistência de diálogos. Para Esteban (2008, p.13), “[...] as vozes dissonantes são avaliadas negativamente, não havendo espaço, no cotidiano escolar, para expressão, reconhecimento, indagação e fortalecimento”.

A prática de uma avaliação que valorize as opiniões dos alunos no processo de construção da aprendizagem não é nada fácil. Conforme Hoffmann (1998, p. 20), “[...] os erros e as dúvidas dos alunos são considerados como episódios altamente significativos e impulsionadores da ação educativa”, e é nessa senda que reside o papel do professor na mediação do conhecimento, ou, como afirma Hoffmann (1998, p. 78), “do vir a ser”, no processo de aprendizagem. Na perspectiva de uma avaliação construtivista, o erro passa a ser indicativo para investigação e intervenção do professor, tanto em relação ao aluno, quanto às suas próprias práticas pedagógicas, nesse sentido Esteban (2008, p. 18) afirma que o erro “[...] passa a ser um estímulo (ou desafio) ao processo ensino/aprendizagem – estímulo para quem aprende e estímulo para quem ensina”.

Uma avaliação investigativa do processo pedagógico sinaliza aspectos significativos dos “erros”, à medida que permite a dinamização da aprendizagem dos alunos e a superação de limites na construção contínua do conhecimento, que segundo

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



Esteban (2008, p. 19, grifo do autor), “[...] esta compreensão nos ajuda a transformar nossa leitura dos resultados alcançados e processos instaurados na sala de aula, convertendo o *não saber*, estático, negativo e definitivo, em *‘ainda não saber’*, provisório, relativo e potencial”.

Ao analisar o erro no processo de aprendizagem, o professor consegue enxergar os conhecimentos adquiridos pelos alunos, a origem do erro, além de auxiliá-lo na tomada de decisões. Contudo, não devemos ter uma visão romântica do erro, é importante valorizá-lo, mas não podemos dizer que o aluno acertou quando na verdade ainda não construiu pontes para a aprendizagem. Nesse sentido, Nogaro e Granella (2004, p. 49) afirmam que “precisamos superar a visão tradicional do erro e não simplesmente ir para o pólo oposto: acharmos o erro uma coisa formidável e deixar o aluno lá”, assim, dentro de um processo avaliativo direcionado à aprendizagem do aluno à visão do “erro” deve permanecer em constante movimento e (re)construção da ação educativa.

Procedimentos teóricos-metodológicos da pesquisa

O presente artigo foi construído a partir de uma pesquisa qualitativa de caráter descritivo, tendo como objetivos investigar e analisar as concepções de professores de Física sobre avaliação e o entendimento do erro no processo de aprendizagem no Ensino Médio de escolas da rede pública estadual na cidade de São Luís - MA. A escolha das escolas dos professores, sujeitos desta pesquisa, deu-se por estarem inseridas na mesma área em que fica localizada a Universidade Federal do Maranhão e por terem índices de reprovações significativos de acordo com os indicadores do INEP (2016).



Utilizou-se como instrumento de coleta de dados questionários abertos, composto por três perguntas, direcionadas para os seguintes interesses de pesquisa: (i) a concepção de avaliação, (ii) o significado do erro e (iii) as atitudes adotadas frente ao erro dos alunos. A organização e análise dos dados incorreu sob o norte de uma organização por blocos reflexivos, com base no movimento da análise de conteúdo, segundo Bardin (1995), buscando retirar as unidades de significados que caracterizassem o fenômeno estudado e fazendo correlação com o marco teórico sobre avaliação mediadora do ensino de Física na abordagem CTS.

Resultados e discussões

□ “erro” na avaliação na concepção de professores de física

A pesquisa foi realizada em cinco escolas da rede pública de ensino médio da cidade de São Luís/Maranhão, e com oito professores de Física pertencentes a essas escolas. Atentando para o perfil destes professores verificou-se que são todos efetivos da rede pública estadual de ensino, sendo duas mulheres e seis homens; cinco possuíam graduação específica em Física, dois com graduação em Matemática, mas lecionavam a disciplina de Física e um com graduação em Física e em Matemática; sete dos professores com idades entre 38 a 52 anos e apenas um professor com idade inferior a 30 anos; dentre eles quatro relataram possuir especialização na área de educação e apenas um possuía mestrado em matemática. Atendendo aos preceitos éticos da pesquisa qualitativa, substituímos os nomes dos professores participantes, por nomes fictícios homenageando

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



alguns físicos brasileiros, a saber: Sonja Ashauer, Neusa Amato, José Leite Lopes, Jayme Tiomno, César Lattes, Moysés Nussenzveig, Marcelo Damy e Mário Schenberg.

Como comentado anteriormente, os resultados serão apresentados em blocos analíticos. O primeiro bloco foi subdividido em três partes e tratou-se da percepção dos professores quanto à avaliação escolar, o tipo de avaliação e os instrumentos utilizados em suas práticas. Os dados revelaram que os professores possuem ideias variadas sobre avaliação da aprendizagem, por vezes associam verificar/examinar com avaliar, levantando, principalmente, alusão ao fracasso escolar, relacionando-o ao aluno e/ou ao sistema, colocando-se a parte do processo, que, de acordo com Perrenoud (1999), limitam o aluno a construir seus conhecimentos e por vezes negam potencialidades. As respostas de alguns professores ilustram essa problemática no critério de verificação da aprendizagem. A afirmativa de Mário nos revela que “Avaliação é um processo de verificação do que foi ensinado em sala de aula. Hoje em dia, facilitadores para que o aluno seja aprovado e avance ao ano seguinte. Não se reprova!”. Dessa afirmação, percebe-se o descontentamento do professor quanto à forma de avaliação existente, ao mesmo tempo em que mantém estreita concepção de laços tradicionais, ao associar verificação com avaliação.

Para Jayme a “Avaliação poderia ser “boa”, porém, os alunos vão passando de ano sem saber a tabuada”. Revela-se, novamente, um descontentamento quanto à não reprovação, além de se colocar a parte do processo, eximindo-se da responsabilidade quanto a aprendizagem do aluno. Já Neusa não apresentou, nesse contexto, base pedagógica quanto ao entendimento sobre avaliação, que, segundo a mesma, é “ainda pre-



cária, pois as condições pedagógicas e estruturais não permitem uma avaliação adequada”.

Contudo, evidenciou-se um entendimento sobre avaliação por parte da maioria dos professores de Física participantes da pesquisa, em concordância com o proposto no art. 24 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB 9394/96). Moysés entende que “a avaliação escolar não consiste em só avaliar o aluno, mas todo o seu contexto escolar permitindo fazer um diagnóstico para sanar as dificuldades do processo de aprendizagem e verificar o nível de evolução do aluno”. Para José, a avaliação “é um meio usado para obter informações, avanços e dificuldades de cada aluno”. César entende que “é um processo que deve ser realizado diariamente, a fim de se obter resultados mais precisos acerca da realidade de cada aluno”. Sonja traz uma perspectiva de avaliação como reflexão da prática docente, ao afirmar que “permite conhecer através dos alunos o desenvolvimento docente em sala de aula”. Sobre o aspecto de reflexão-ação, Hoffmann (2001a) comenta que é necessário um caráter ativo sobre o processo avaliativo, através do qual todos os sujeitos envolvidos tenham vozes durante o processo.

Em contraponto, ao analisar-se sobre os tipos de avaliação adotados em suas práticas e os instrumentos utilizados, percebeu-se que mais da metade dos professores, ao conceituarem os tipos de avaliações adotadas associaram aos instrumentos utilizados, não souberam diferenciar tipo de avaliação de instrumentos avaliativos, fazendo-se notar o enraizado caráter examinativo em suas práticas, em que a ênfase recai a um documento comprobatório constituído de notas, evidenciando o desempenho do aluno em um determinado intervalo de período. Esteban (2010) comenta que em um caráter seletivo e excludente da avaliação, enquanto exame, aparecendo no âm-

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



bito escolar como mecanismo de controle e silenciamento dos sujeitos envolvidos. Mário utiliza como critério avaliativo provas e trabalhos, “[...] prova são elementos direcionados para saber se houve entendimento por parte do discente e trabalhos são atividades complementares para que o aluno avance ao próximo ano” e quanto aos instrumentos adotados afirma que utiliza “provas, trabalhos e participação em sala de aula”. Percebe-se, então, que Mário considera que os critérios avaliativos são o mesmo que instrumentos de avaliação.

Sonja, por sua vez, conceitua o tipo de avaliação utilizada como “atividades em grupos [...], oficinas com materiais alternativos, após todo o conteúdo lecionado em sala (não é realizada sempre) e provas” e quanto aos instrumentos avaliativos “atividades, provas, oficinas com experimentos de física utilizando materiais de baixo custo”, percebe-se que apesar de não ter conseguido distinguir avaliação de instrumentos avaliativos, a docente busca, embora não regularmente, meios alternativos de trabalhar a Física, contudo ao que parece, ainda está atrelada ao tradicionalismo de aferição de rendimento.

Numa mesma matriz de mensuração, César diz utilizar uma “avaliação de progresso diário, além de uma atividade mensal ou trabalhos realizados em sala” e que utiliza como instrumentos “prova escrita, apresentações acerca do conteúdo abordado”. Para José, o tipo de avaliação por ele utilizada e os instrumentos avaliativos não possuem diferença alguma, ao afirmar que o(s) tipo(s) de avaliação(ões) por ele utilizado(s) é/são “trabalhos avaliativos, pesquisas, provas etc.” a medida que cita os instrumentos avaliativos, no item “c” como “provas, trabalhos, pesquisas”. Nesse aspecto do não saber verdadeiramente o significado de avaliar, Hoffmann (1998, p. 14, tradução nossa) afirma que “[...] estabelecem uma relação dire-



ta entre tais procedimentos e avaliação, com grande dificuldade em compreender tal equívoco, onde, para estes, dar nota é avaliar, fazer prova é avaliar”.

Os professores Marcelo e Neusa afirmaram que utilizam avaliações diagnósticas, formativa e/ou somativa, contudo não discorreram sobre as mesmas, apenas pontuaram.

No segundo bloco de análise, buscou-se analisar como os professores avaliam seus alunos. Em suas respostas apresentaram um conteúdo que gerou duas categorias, a saber: (i) processual/contínua, (ii) interesse do aluno. Nesse contexto, quatro professores discorreram que avaliam seus alunos permanentemente. Assim, Marcelo relatou que avalia “durante todo processo de ensino e aprendizagem”, Neusa disse que “durante todo o processo”, já Moysés avalia “de forma contínua e sistemática” e o César, por sua vez, firmou que avalia “de forma justa, analisando seus progressos no dia a dia e somando-os ao longo do período, não só através de uma prova”. Dessa forma, uma avaliação permanente pode contribuir para a transformação, segundo Esteban (2008, p.19, tradução nossa), do “[...] não saber em ainda não saber”.

Ainda, sobre essa questão, a outra metade de professores fez referência ao interesse dos alunos. Jayme avalia seus alunos como “interessados, mas, infelizmente, 90% ainda não sabem a tabuada e, conseqüentemente, não aprendem”. Percebe-se, neste caso, a recorrente ideia que a culpa pelo não aprendizado é do aluno, pela falta da ferramenta matemática para um entendimento da disciplina Física e não desenvolvimento dessa habilidade ao longo das séries anteriores, o que se torna um entrave no aprendizado dos conhecimentos físicos, e dessa forma o professor se exime da culpa por tal situação (HOFFMANN, 2001a). Esse não desenvolvimento de habilidades aos longos

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



das séries, conforme dito pelo professor Jayme, conduz ao que Perrenoud (1999, p. 13, tradução nossa) chama de “[...] hierarquias de excelência que vão reger o êxito ou o fracasso escolar”. Nesta mesma linha, Mário informa que seus alunos “não têm base matemática para o aprendizado da disciplina, não sabem ler ou interpretar, nem tampouco tem raciocínio apurado, alguns têm interesse, mas não compreendem os fenômenos”. Sonja, por sua vez, classificou seus alunos em duas categorias “bom e regular”. Percebe-se aqui novamente o critério de seleção e atribuição de nota (conceito), juízo de valor socialmente construído. José, ao que parece, retoma ao aspecto psicológico ao revelar que seus alunos “são adolescentes que precisam de atenção, que querem vencer, e, por isso, sem demagogia, são interessados, muitos estão aprendendo ou se esforçando”.

No terceiro bloco, as análises centraram-se no significado do “erro” dos alunos no processo de aprendizagem de Física, constatando-se, então, que dos oitos professores participantes, um não respondeu ou não quis responder, três relacionaram o ‘erro’ dos alunos à falta de interesse e atenção em uma visão positivista (tradicional), enquanto a outra metade abordou o erro no processo de aprendizagem numa visão construtivista. Nessa análise, duas categorias foram evidenciadas, quais sejam: (i) desinteresse e (ii) desatenção dos alunos.

Numa visão punitiva do erro, César relata que “trata-se do desinteresse referente à matéria, que, por se tratar de exatas, aparenta apresentar mais dificuldades que as outras, que torna o ensino mais difícil devido à desatenção dos alunos”. Essas dificuldades apontadas, que causam desatenção dos alunos, na maioria dos casos dão-se pela forma como essa disciplina é abordada, que, conforme Souza (2002, p.80), baseia-se “[...] em um ensino realizado à base de aulas expositivas, com



ausência de aulas experimentais de laboratório, e conhecimentos físicos transmitidos de modo desvinculado à realidade”.

Outra questão que o erro, na forma coercitiva, traz é o silenciamento, sim, pois este é gerado devido ao receio do aluno em ser desmerecido em suas construções de aprendizagens. O medo de errar não permite ao aluno construir seus significados, levando-o a mera reprodução de conteúdo, passividade e uma falsa construção de conhecimento e aceitação. Essa questão de aceitação ou necessidade de pertencimento foi relatada por Sonja, ela afirma que “[...] infelizmente, muitos alunos não se permitem errar, não tentam e já dizem que não sabem para não errar”. Assim, na visão construtivista do erro, Hoffmann (2001a, p.79) evidencia que “[...] é essencial a interação entre os iguais para o desenvolvimento do conhecimento lógico-matemático”, pois, na maioria das vezes, jovens e adolescente não se permitem errar, ou tentar, por medo de não serem aceitos ou mesmo taxados de forma pejorativa em seus grupos de convívio. Como bem definido por Moysés, “o erro não é fonte de castigo, mas suporte para o crescimento” e, ainda, como afirmado por Marcelo, o erro é “uma possibilidade de (re)construir o conhecimento”.

O último bloco de análise trouxe em questão as atitudes adotadas pelos professores de Física frente aos erros de seus alunos e observou-se três categorias, a saber: (i) incentivo/interesse, (ii) reconstrução do conhecimento e (iii) solicitar atenção/estudar. Para alguns dos participantes, é necessário refletir sobre o erro no processo avaliativo e de construção do conhecimento, conforme Esteban (2008, p.18), “[...] o erro oferece novas transformações e formula novas perguntas sobre a dinâmica aprendizagem/desenvolvimento, individuais e coletivas [...] num processo de investigação”. Moysés, adota a

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



“construção da aprendizagem a partir do erro, é por meio do erro que o educador vai identificar o que o aluno já sabe e o que pode vir a saber sobre o conteúdo em estudo e reconstruir o conhecimento a partir dele”. Já Marcelo, “investiga o ‘erro’, faz paralelo com o ‘acerto’ e reconstrói o conhecimento”. César tenta “apresentar o conteúdo de forma mais instigante, a fim de atrair a curiosidade e fazer com que os alunos melhorem seu desempenho” e para José o incentivo essencial “para todos aprenderem o máximo possível”.

Em uma perspectiva mais tradicional, o erro encerra-se no aluno, a partir de uma atribuição de nota e que, conforme Sanmarti (2009, p. 20, tradução nossa), os professores costumemente “[...] propõem atividades para que os alunos “exercitem” novos saberes, mas não se pensa em regular seus erros”. Assim, nessa perspectiva, alguns professores relataram o seguinte: Jayme solicita dos alunos que “procurem aprender tabuada, mas não se interessam”, já Sonja “solicita mais atenção e estudo, buscando outras formas de tirar dúvidas e buscar conhecimento”. Percebe-se, com isso, a responsabilidade lançada ao aluno. Das análises realizadas podemos ressaltar que os professores, em sua maioria, reconhecem a importância de se refletir mais sobre o processo avaliativo e o erro para o desenvolvimento da aprendizagem, embora alguns contrapontos mereçam ser revisados em suas concepções e práticas educativas.

Considerações finais

Com base nas reflexões feitas nesse artigo, conseguimos projetar um olhar para dentro da sala de aula de nível médio, assim foi possível evidenciar alguns aspectos das práticas peda-



gógicas dos participantes da pesquisa. Percebeu-se que, ainda no contexto da sala de aula, práticas tradicionais estão enraizadas e nessa perspectiva a verificação de rendimento através de exames, atribuição de notas, é prática comum entre os pesquisados.

Através desse estudo, foi possível identificar as práticas avaliativas dos docentes participantes, ressaltando que essas práticas estão em movimento contraditório, já que a maioria percebe a avaliação de acordo com os preceitos atribuídos pela LDB nº. 9394/96. Contudo, apesar de perceberem a necessidade dessas mudanças, ainda existem contradições entre seus discursos e as práticas evidenciadas, em que pelos mais diversos motivos preservam raízes de um modelo positivista de ensino.

Foi possível constatar que no contexto do Ensino Médio de ensino de Física do universo pesquisado, as práticas de avaliação estão voltadas para verificação de resultados, conforme Hoffmann (2001a, p.11), preservam uma “[...] ação avaliativa classificatória como garantia de um ensino de qualidade, que resguarde um saber competente dos alunos”.

Percebeu-se, ainda, talvez uma enorme dificuldade em diferenciar tipos de avaliações adotadas, de instrumentos avaliativos usados em suas ações educativas. Isso demonstra que há uma falta de entendimento claro sobre aspectos relacionados à avaliação, por motivos que merecem ser estudados com maior profundidade, ao passo que essa não distinção e esclarecimentos sobre o ato de avaliar pelos docentes pode trazer como consequência o silenciamento, a negação de conhecimentos e das reais necessidades dos discentes, causando prejuízos a estes e ao contexto educacional como um todo, que segundo Sanmarti (2009, p. 21), “[...] sem uma avaliação das necessidades dos alunos não haverá tarefa efetiva dos professores”. Essas prerrogativas nos

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



levam a pensar sobre o papel e a formação dos professores de Física na atual conjuntura brasileira quanto ao ensino-aprendizagem e o processo de avaliação nesta disciplina.

Referências

AULER, D; BAZZO, W.A. Reflexões para a implementação de movimento CTS no contexto educacional brasileiro. **Revista Ciência e Educação**, v. 7, n.1, p.1-13, 2001.

BARBOSA, Leila Cristina Aoyama; BAZZO, Walter Antonio. A escola que queremos: É possível articular pesquisas ciência-tecnologia-sociedade (CTS) e práticas educacionais?. Revista Eletrônica de Educação, v.8, n.2, p.363-372, 2014. BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Tradução de Augusto Pinheiro e Luís Antero Reto. Lisboa: Edições 70, 1995.

BIZZO, Nélío. **Ciências: fácil ou difícil**. 2. ed. São Paulo: Ática, 2002.

BRASIL. Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1996. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/lein9394.pdf>>. Acesso em: 02 jun.2016.

BRITO, Licurgo Peixoto; GOMES, Nilzilene Ferreira. O ensino de Física através de temas no atual cenário do ensino de ciências. In: ENPEC. ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISAS EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIA, 6., 2007, Florianópolis. **Anais...**, Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 2007.

DELIZOICOV, Demétrio; ANGOTTI, José André; PERNAMBUCO, Marta Maria. **Ensino de Ciências: Fundamentos e métodos**. 4.ed. São Paulo: Cortez, 2011.

ESTEBAN, Maria Teresa. A avaliação no cotidiano escolar. Termo In: _____. **Avaliação: uma prática em busca de novos sentidos**. 6. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2008.p.7-24.



_____. Diferença, aprendizagens e avaliação: perspectiva pós-colonial e escolarização. Termo In: ESTEBAN, Maria Teresa; AFONSO, Almerindo Janela (Orgs.). **Olhares e interfaces: reflexões críticas sobre a avaliação**. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2010.p. 45-70.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliação: mito & desafio: uma perspectiva construtivista**. 24. ed. Porto Alegre: Mediação, 1998.

_____. **Avaliação mediadora: uma prática em construção da pré-escola à universidade**. 19. ed. Porto Alegre: Mediação, 2001a.

_____. **Pontos & Contrapontos: do pensar ao agir em avaliação**. 6. ed. Porto Alegre: Mediação, 2001b.

_____. **Repetição não significa evolução**. 2007. Disponível em: <www.conexaeventos.com/detalhes_noticias.asp?id=102>. Acesso em: 02 jun. 2016.

_____. **Avaliar para promover: as setas do caminho**. 14. ed. Porto Alegre: Mediação, 2011.

NOGARO, Arnaldo; GRANELLA, Eliane. O erro no processo de ensino e aprendizagem. **Revista de Ciências Humanas**, v.5, n.5, p. 31-56, 2004.

PERRENOUD, Philippe. **Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens – entre duas lógicas**. Tradução Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

ROCHA, Rodrigo Luís da. **Fundamentos teóricos e metodológicos do ensino da Física**. 1. ed. Curitiba, PR: IESDE Brasil S/A, 2016.

ROSA, Cleci Werber da; ROSA, Álvaro Becker da. O ensino de ciências (Física) no Brasil: da história às novas orientações educacionais. **Revista Iberoamericana de Educación**, v. 2, n. 58, 2012. ISSN: 1681-5653.

ROSA, Cleci Werner da; DARROZ, Luiz Marcelo; MARCANTE, Tomaz Edson. A avaliação no ensino de Física: práticas e con-

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



cepções dos professores. **Revista Electrónica de Investigación en Educación en Ciencias**, v. 7, n.2, 2012. ISSN 1850-6666.

SAMPAIO, Carmen Sanches. Relações de aprendizagem (e ensino) na escola de Ensino Fundamental: (in)temporalidades da participação na avaliação pedagógica. In: ESTEBAN, Maria Teresa; AFONSO, Almerindo Janela (Orgs.). **Olhares e Interfaces: reflexões críticas sobre a avaliação**. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2010. p. 71-95.

SANMARTÍ, Neus. **Avaliar para aprender: a avaliação é o motor da aprendizagem**. 1. ed. São Paulo: Artmed, 2009.

SANTOS, Wilson Luiz dos. Contextualização no ensino de ciências por meio de temas CTS em uma perspectiva crítica. **Ciência & Ensino**, Campinas, v.1, n.esp, p.1-12, 2007.

SOUZA, Tadeu Clair Fagundes de. **Avaliação do ensino de Física: um compromisso com a aprendizagem**. Passo Fundo: UPF, 2002.



TRAJETÓRIA DA AVALIAÇÃO DE ESTUDANTES DO ENSINO MÉDIO PARA ACESSO AO ENSINO SUPERIOR BRASILEIRO: DA MASSIFICAÇÃO À DEMOCRATIZAÇÃO

Nórlia Nabuco Parente

IFCE

Maria Isabel Filgueiras Lima Ciasca

UFC

Kétilla Maria Vasconcelos Prado

UFC

Nágila Rabelo de Lima

UFC

Agência Financiadora: não contou com financiamento

RESUMO

Mesmo com a ampliação do número de vagas e o aumento da oferta de cursos, o acesso ao ensino superior ainda é encarado como uma disputa no Brasil, o termo ‘concorrente’ é bastante usual entre os jovens, que anualmente passam por esse tipo de seleção. Tendo em vista as reformas propostas para o ensino médio e as transformações ocorridas nos processos seletivos, este estudo teórico-bibliográfico objetiva fazer um percurso histórico pelos mecanismos de acesso ao ensino superior no Brasil, amparado pelas leis que regulamentam tal processo e pelas teorias de Ortega y Gasset (2002), Ristoff (2008), Campos; Feres Júnior; Daflon (2014), entre outros. O intuito da pesquisa é discutir as formas de ingresso dos alunos do ensino médio às instituições públicas, bem como as circunstâncias em que isso ocorre e a relevância desse tipo de avaliação para os estudantes. Para tanto, o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) é analisado em decorrência de sua complexidade e das mudanças ocorridas ao longo dos anos. Neste ano, o referido exame contará com aproximadamente 6 milhões de estudantes, o que, ainda assim, é uma quantidade elevada, se comparada à oferta e às prerrogativas de democratização do acesso ensino superior.

Palavras-chave: Avaliação. Acesso ao Ensino Superior. ENEM.

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



ABSTRACT

Even with the increase in the number of places and the increase in the number of courses offered, access to higher education is still seen as a dispute in Brazil, the term ‘competitor’ is quite common among young people, who pass through this type of selection annually. Considering the reforms proposed for secondary education and the transformations that took place in the selective processes, this theoretical-bibliographic study aims to make a historical journey through the mechanisms of access to higher education in Brazil, supported by the laws that regulate this process and the theories of Ortega And Gasset (2002), Ristoff (2008), Campos; Feres Júnior; Daflon (2014), among others. The purpose of the research is to discuss the ways in which high school students enter public institutions, as well as the circumstances in which this occurs and the relevance of this type of evaluation to students. To this end, the National High School Examination (ENEM) is analyzed, due to its complexity and the changes that have occurred over the years. This year, this exam will have approximately 6 million students, which is still high, compared to the offer and prerogatives of democratization of access to higher education.

Key-words: Evaluation. Access to Higher Education. ENEM.

Introdução

A pesquisa teórica teve como objetivo investigar a trajetória histórica dos processos avaliativos, com foco na seleção de estudantes do ensino médio para acesso ao ensino superior público brasileiro, considerando os condicionantes legais e políticos das épocas, desde a criação dos primeiros mecanismos de seleção até a adoção do ENEM.

Ao longo da pesquisa bibliográfica, buscou-se responder a seguinte pergunta: “Como os exames de acesso ao ensino superior evoluíram ao longo dos anos até a adoção do ENEM?”, e, diante disso, foram emergindo categorias de análise que buscaram discutir as formas de seleção que se caracterizavam pela



capacidade de segregação e de massificação, sendo a democratização aquilo que se pretende alcançar.

Considerando essas categorias e para se alcançar uma compreensão sobre a questão do acesso à educação superior, cabe distinguir dois processos que emergem desse direito: a massificação e a democratização de acessibilidade a esse nível de ensino.

Por massificação da educação entende-se ser a

redução da educação às exigências estritas do mercado de trabalho tanto no que se refere aos conhecimentos por ele requeridos quanto à imposição da disciplina necessária às formas de organização do trabalho e de vida contemporâneos. A massificação, portanto, resulta da ação do capital para reduzir os processos formativos às exigências estritas da reprodução do capital, daí muitas vezes suscitar a apatia dos estudantes ou sua revolta contra os sistemas de ensino (BRUNO, 2011, p. 551).

Esse termo pode ser encontrado na obra de Ortega y Gasset, *A rebelião das massas* (2002), que aborda as transformações do século XX ocorridas com o auge da industrialização e da urbanização. O termo “massa” é atribuído **às multidões e aglomerações, que buscam uma “igualdade”,** todavia perdem a identidade. Ainda segundo Ortega y Gasset (2002), “massa é todo aquele que não atribui a si mesmo um valor – bom ou mau – por razões especiais, mas que se sente como todo ‘mundo’ e, certamente, não se angustia com isso, sente-se bem por ser idêntico aos demais” (p. 45)

No Brasil, verificou-se uma tendência mais acentuada a busca pela massificação do acesso à educação nos anos 1990, com as campanhas de universalização do ensino fundamental e com a intensificação do processo de expansão do ensino superior. Autores como Oliveira *et al* (2008) consideram que as

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



políticas educacionais da época tinham influências neoliberais, conforme se observa:

A “massificação” encetada a partir dos anos 1990 teve um viés mercadorizante, via oferta de ensino superior pago, e visou atingir, majoritariamente, o trabalhador-estudante (ou o estudante-trabalhador) que, em tempos de flexibilidade no mundo do trabalho e de incentivo às soluções individuais, buscou sua formação em nível superior na iniciativa privada (p.77).

Isso mostra que a massificação do acesso pode ocorrer quando se atrela a educação, em qualquer nível, às cobranças do mercado; quando os processos seletivos e formativos não consideram as diversidades; quando educadores e educandos perdem a identidade.

Esses efeitos foram sentidos com mais ênfase no final do século XX, quando se observou que as instituições educacionais, sobretudo as particulares, estavam cada vez mais parecidas com empresas e o sistema educacional cada vez mais pressionado pelas demandas econômicas. É preciso alertar que uma instituição educacional, de qualquer nível, deve se orientar por valores e pressupostos próprios da natureza da atividade educativa, que devem se basear nos princípios democráticos e humanísticos.

No sentido contrário ao da massificação está a democratização, porque por este processo, os valores e princípios educacionais devem ser preservados. Então, democratizar significa “criar oportunidades para que milhares de jovens pobres, filhos da classe trabalhadora e estudantes das escolas públicas tenham acesso à educação superior” (RISTOFF, 2008, p. 45). A democratização está vinculada à elaboração de mecanismos de garantia do acesso à educação que levem em consideração as diversidades e as desigualdades sociais, econômicas e raciais da sociedade.



Quando se discute democratização é preciso reconhecer que há desigualdades que não são naturais, mas que são resultantes de um processo histórico de exclusão. Assim, faz-se necessário romper as práticas que se aproximam a educação da massificação e encorajar os processos que visam à democratização, porque, para que esta aconteça de fato, é preciso implementar “ações mais radicais que afirmem os direitos dos historicamente excluídos, que assegurem o acesso e a permanência a todos os que seriamente procuram a educação superior, *desprivatizando* e democratizando o campus público” (RISTOFF, 2008, p. 45).

Diante disso, percebe-se que para democratizar é preciso ir além da expansão da oferta de vagas; é necessária a utilização de mecanismos de inclusão de minorias sociais no ensino superior (MELO; SOUSA, 2009) e de permanência desses estudantes no curso. Estabelecida a diferenciação entre massificação e democratização, pode-se inferir que as políticas de ensino superior devem ser articuladas para garantir que se cumpra um dos princípios da educação, presente tanto no Art. 206 da Constituição de 1988 quanto no Art. 3º da atual LDB, que é o da “igualdade de condições para o acesso e permanência”.

Referencial teórico

Nas últimas décadas, algumas ações já foram elaboradas e colocadas em prática pela democratização do acesso e pela garantia da permanência nas IES, sejam públicas ou privadas, como o Decreto Nº 7.234, de 19 de julho de 2010, que dispõe sobre o Plano Nacional de Assistência Estudantil (PNAES), a Universidade Aberta do Brasil (UaB), e o Programa de Apoio

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni). Também foi criado, em 2004, o Programa Universidade para Todos (Prouni), pela Lei nº 11.096/2005, tendo como finalidade a concessão de bolsas de estudos integrais e parciais a estudantes de cursos de graduação para ingressarem em instituições privadas de educação superior e a Lei de nº 12.711/12, que destina 50% das vagas das instituições públicas de educação superior a estudantes egressos de escolas públicas, que possuem renda inferior a 1,5 salários mínimos e que se autodeclararem negros, pardos ou indígenas.

Outros caminhos são as reformas curriculares dos cursos e os programas de qualificação docente, pois a democratização também está diretamente ligada à qualidade do ensino, fazendo-se necessária sobre a relação existente entre os currículos e a realidade de cada campus, bem como a formação dos professores para lidar com o perfil discente.

Alguns aspectos podem influenciar as possibilidades de acesso à educação superior. Segundo Pérez, Bollmann e Eltermann (2014, p. 169), esse acesso não é determinado apenas pelos critérios estabelecidos pelas IES, mas também pelos fatores econômicos e socioculturais, conforme afirmam: *“el acceso a la Educación Superior está determinado por las características de los criterios de admisión de carácter académico establecidos por cada institución y el costo de los estudios, pero también por representaciones culturales de los distintos grupos sociales sobre sus expectativas con respecto a estos estudios”*.

Os processos de seleção de estudantes para a educação superior pública se caracterizam historicamente mais como movimentos represadores do que promotores de oportunidades de acesso e de democratização desse nível. Como, ainda hoje, o acesso à educação superior está vinculado à capacidade



de cada um¹, logo se infere que este não é um direito disponível para todos (ALMEIDA, 2006, p.74), o que respaldaria as justificativas dos que defendem ser uma ação necessária (ou natural) selecionar os mais “aptos” para ingressarem no ensino superior.

Encontram-se registros na literatura dos primeiros exames que compunham as etapas de seleção para o ingresso no ensino superior (ALMEIDA, 2006). Um deles é o exame de maturidade. Esse exame foi regulamentado através do Decreto 981, de 8 de novembro de 1890, e colocado em prática em 1908. Ele foi inventado para ser um exame de Estado, prestado na saída do ensino secundário, com o objetivo de “verificar se o aluno tem a cultura intelectual necessária” (Art.33), mas se tornou num exame para entrada no ensino superior.

No início nos anos 1900, foi surgindo uma demanda por titulação, a partir da necessidade das classes mais abastadas de adquirir um diploma de nível superior, “induzidos pela ideologia do bacharelismo” (CUNHA, 2007, p. 159). O título acadêmico havia se tornado um sonho dourado de quase todas as famílias brasileiras². Em razão dessa demanda, ocorreu uma procura por educação superior maior que o número de vagas disponíveis. Na tentativa de conter a ampliação do acesso (DASSIE e CARVALHO, 2010, p. 144), em 5 de abril de 1911, pelo Decreto 8.659, foi instituído o exame de admissão, dando início ao processo de institucionalização do acesso ao ensino superior (CUNHA, 2007).

A partir de então, para matricular-se nesse nível, o candidato deveria comprovar ter no mínimo 16 anos, atestado de

¹ O dever do Estado de garantir o acesso aos níveis mais elevados segundo a capacidade de cada um é um princípio presente na Constituição Federal de 1988 (Art. 208) e na LDB 9.394/96 (Art.4º).

² Afirmação do Ministro Rivadávia Corrêa, extraído de Guimarães (1948, p.315).

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



idoneidade moral, certificado de aprovação no exame de admissão e recibo da taxa de matrícula (NETTO, 1985, p.1). O referido exame escolhia, entre os candidatos à matrícula nos cursos superiores, os mais bem equilibrados e com um desenvolvimento intelectual capaz de suportar o prosseguimento dos estudos (CURY, 2009, p. 729). Isso reflete a forte inspiração positivista das medidas educacionais da época.

Diante da cobrança, do domínio de conteúdos do primeiro ano de faculdade, os alunos passaram a recorrer a aulas complementares para estudar as matérias específicas. Para o autor, o ensino superior tem grande parcela de responsabilidade na distorção do sentido do exame, conforme afirma:

O terceiro grau de ensino tem, frequentemente, desconsiderado a importância dos objetivos mais nobres e abrangentes dos graus de ensino que o precedem, preocupado apenas com o papel propedêutico que desempenham, relativamente ao ensino de algumas disciplinas consideradas de maior relevância para o aprendizado de outras que figuram no currículo de nível superior pretendido pelo candidato (p.42).

Assim, os exames de admissão podem ser considerados como os passos iniciais para o aparecimento dos atuais cursos preparatórios para o vestibular (TOBIAS, 1991) e para a discussão sobre os reais objetivos do ensino secundário.

Em 18 de março de 1915, o termo vestibular substituiu a antiga nomenclatura, como Decreto nº 11.530, que ficou conhecido como Reforma Carlos Maximiliano³, então Ministro da Justiça. A partir de então, além das provas, os candidatos

³ Maximiliano Reorganizou o ensino secundário e superior na Primeira República. Ele pretendia melhorar a qualidade do ensino secundário, bastante combatido pela desastrosa e inoportuna reforma levada a efeito por Rivadávia Corrêa. Todavia, o ministro se preocupou apenas com a função de preparatório ao ensino superior (PALMA FILHO, 2005).



passaram a ter que apresentar certificado de aprovação no Curso Ginásial⁴ realizado em estabelecimentos de ensino público, especificamente o Colégio D. Pedro II, ou de outros Estaduais no modelo daquele (SANTOS, 2013, p.3).

Embora não seja o propósito desse trabalho analisar todas as reformas educacionais brasileiras, faz-se necessário apontar ainda outros decretos que modificaram de alguma maneira os formatos dos processos seletivos, pois “na medida em que a demanda por ensino superior aumentava foram criados os critérios para seleção mais excludentes” (SANTOS, 2013, p.3).

As mudanças promovidas pelo Decreto nº 16.782-A, de 13 de janeiro de 1925, por exemplo, colaboraram para acentuar o caráter discriminatório dos vestibulares. A marca desse decreto é a institucionalização da limitação de vagas e a introdução do critério classificatório. Ficou estabelecido que o diretor de cada instituição de ensino superior deveria fixar o número de vagas anuais e os estudantes aprovados eram matriculados por ordem de classificação até completar as vagas⁵.

Os anos 1960 e 1970 foram marcados pelo crescimento demográfico, pela urbanização e industrialização, quando houve maior procura pelas escolas superiores, principalmente as de maior prestígio e que ofereciam as carreiras de maior tradição. Com isso, as vagas nessas IES ficaram cada vez mais disputadas. Dessa forma, o processo seletivo foi se tornando cada vez mais rígido, porque excluía os candidatos pelo artifício da elevação da dificuldade das provas.

⁴ Uma espécie de segundo ciclo do ensino fundamental, correspondendo a cinco séries.

⁵ Pelo Art. 206 do Decreto nº 16.782/1925, para a matrícula nos cursos superiores, os candidatos deveria ter: idade mínima de 16 anos; bom comportamento moral; aprovação no exame vestibular; classificação, neste exame, dentro do número próximo de matrículas anualmente fixado, ou prova de que algum dos classificados nesse número não se matriculará, de modo a haver vaga; e prova de pagamento da taxa.

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



As provas dos vestibulares foram se tornando cada vez mais difíceis e, segundo Netto (1985):

incompatíveis com aquilo que, de fato, era ensinado no curso colegial. O distanciamento entre o que era ensinado ao aluno no secundário e o que era pedido ao candidato no vestibular criou um vazio entre o ensino secundário e o superior no qual, com muito senso de oportunismo, os conhecidos “cursinhos” se insinuaram e floresceram. (p. 43)

Começava a ganhar força aquele discurso, ainda defendido por muitos professores e escolas nos dias de hoje, de que o que não cai na seleção não tem importância. Também as famílias, sob a iminência de verem seus filhos fora do ensino superior passaram a pressionar as escolas e estas, principalmente as particulares, foram aderindo a esse discurso para sobreviverem no mercado competitivo.

Em 28 de novembro de 1968, após o Golpe Militar de 1964, a partir da Lei nº 5.540, foi instituído o vestibular unificado (um mesmo vestibular para várias instituições) e explicitava sua função, que era de utilizar os conhecimentos do segundo grau para a seleção do candidato a educação superior. No seu artigo 21, a mencionada lei estabelecia que “o Concurso Vestibular abrangerá os conhecimentos comuns às diversas formas de educação de 2º grau, sem ultrapassar este nível de complexidade, para avaliar a formação recebida pelos candidatos e sua aptidão intelectual para estudos superiores” (artigo 21, lei nº 5.540). Os conhecimentos comuns, aos quais se refere à Lei nº 5.540, corresponderão ao núcleo comum definido na LDB nº 5.692/71.

Em meados da década de 1970, foi incluída a prova de redação no vestibular, como forma de selecionar estudantes com melhores habilidades de língua portuguesa. A inclusão da



redação coincide com a expansão do ensino superior, notadamente entre o final da década de 60 e o início da de 70.

Na época, verificou-se um aumento da quantidade de candidatos oriundos de camadas sociais menos privilegiadas. Essa ampliação trouxe o temor do comprometimento da qualidade do ensino, principalmente por parte das universidades, que começaram a criticar a má qualidade do ensino médio, as deficiências que os ingressantes apresentavam, principalmente na capacidade de produção textual. Muitos atribuíam essa deficiência ao uso exclusivo dos testes de múltipla escolha, que não mediam essa habilidade.

Segundo Netto (1985),

É preciso cuidar para que o vestibular não se constitua em instrumento de distorção do sistema de ensino, mas é ilusório pretender-se que ele deva ou possa corrigir os males que são intrínsecos, próprios desse mesmo sistema. Como, porém, diante de críticas acerca da má formação do aluno, é muito mais fácil introduzir modificações no vestibular, para assim iludir a opinião pública de que medidas estão sendo adotadas para sanar o problema, este acaba sendo o caminho fácil e, consequentemente, protelatório da adoção de medidas que efetivamente possam contribuir para melhorar a qualidade do ensino (p.46).

Com o Decreto n° 79.298, de 24 de fevereiro de 1977, que passou a reger o concurso vestibular, a partir de janeiro de 1978, ocorreu não só a inclusão obrigatória de prova ou redação em língua portuguesa, como também a “utilização de mecanismos de aferição que assegurassem a participação, na etapa final do processo classificatório, apenas dos candidatos que comprovassem um mínimo de conhecimentos em nível de 2º grau e de aptidão para prosseguimento de estudos em curso superior” (Decreto n° 79.298 letras c e d do artigo 1º).

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



Medidas como essa apenas reforçaram o caráter excludente desses exames, pois em nada contribuíram para a melhora da qualidade da educação básica. Sobre isso, comenta Netto (1985).

[...] é preciso dizer que o vestibular deve preocupar-se em não acentuar desigualdades sociais. A ele, entretanto, não pode ser atribuída a missão impossível de compensar as diversidades de fortuna e de oportunidades as quais os candidatos estiveram expostos desde o nascimento. Comparado o vestibular a uma fita de chegada, que deve ser rompida, numa maratona, será ilusório pretender-se que ela possa ser igualmente justa para todos os competidores que, na verdade, partem de marcas diversas, às vezes muito distanciadas entre si, e quase sempre percorrem caminhos distintos (p.48).

Devido às deficiências da educação básica e à escassez de vagas em universidades públicas, foi ganhando mais força a ideia de complementação dos estudos preparatórios para o ingresso no ensino superior, baseados nas exigências do vestibular. Este mecanismo de seleção, com base em um ensino excessivamente conteudista, acabou se instalando e tornando-se responsável pelo processo de exclusão, já que a igualdade no ingresso aos cursos superiores também dependeria do desempenho acumulado ao longo da vida escolar. Dessa forma, as chances de ingresso nessa modalidade de ensino passaram a depender de condicionantes socioeconômicos e culturais.

Em 1996, a LDB passou a utilizar em seu texto a expressão “processo seletivo” em substituição ao termo vestibular (Art. 44, 49 e 50). Tanto a Constituição de 1988 (Art. 208) quanto a atual LDB (Art. 4º) asseguram que é dever do Estado garantir o “acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um”.



Contudo, o que à primeira vista pode parecer um princípio liberal e democrático, na verdade se apresenta como uma limitação. Conforme estudiosos do assunto, como Belloni (2002), Carneiro (2004), Campos, Feres Júnior e Daflon (2014), quando a legislação determina que o ensino superior seja oferecido segundo a capacidade de cada um, “está mantendo subentendida a falsa ideia de que os não classificados em exames vestibulares não sejam capazes” (BELLONI, 2002, p. 133). Além disso, “em um país em que a estrutura econômica é um impiedoso filtro seletivo para o acesso à educação em suas diferentes fases, esta prescrição restritiva conflita com o princípio constitucional de que todos são iguais perante a lei” (CARNEIRO, 2004, p. 52).

Em razão dessa falsa percepção de igualdade, mas que na verdade demonstra uma supervalorização da meritocracia, os métodos tradicionais de seleção para ingresso no ensino superior, sobretudo o vestibular, permaneceram incontestados. Esses exames pareciam ser capazes de aferir, de forma precisa e isenta, os conhecimentos e as habilidades dos estudantes, sem interferência de fatores como sua origem, cor, sexo, classe etc.. No entanto,

[...] o vestibular, em vez de selecionar os melhores alunos, opera como um instrumento de reprodução de hierarquias sociais e raciais no Brasil. O capital econômico desempenha um papel decisivo no desempenho dos candidatos, uma vez que ele chancela a capacidade de investimento da família na educação básica do estudante: quanto maior a renda e riqueza da família melhor a escola privada que pode pagar para seus filhos. Assim, os mais pobres estão fadados a colocar os filhos em escolas públicas de qualidade média inferior ao ensino privado de qualidade. Os resultados do vestibular espelhavam, com uma precisão espantosa, essas

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



desigualdades, além de legitimá-las (CAMPOS, FERES JÚNIOR e DAFLON, 2014 p. 3).

Por muito tempo, mesmo após a aprovação da nova lei, não houve, na prática, grandes mudanças na forma de acesso, pois os processos de seleção mantiveram seus instrumentos de avaliação, com as mesmas abordagens, que, além de legitimarem as desigualdades, não favoreciam a reflexão do candidato, e privilegiavam a memorização como habilidade básica. Os estudantes formados com base nessa visão nem sempre chegavam preparados para a natureza crítica e investigativa da educação superior.

O Exame Nacional do Ensino Médio e suas transformações

O Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) foi criado em 1998, durante a gestão do ministro da educação Paulo Renato Souza, no governo Fernando Henrique Cardoso. Este exame, a princípio, visava apenas avaliar as competências e habilidades desenvolvidas pelos alunos que estavam concluindo ou já haviam concluído o Ensino Médio.

Foi elaborado a partir de uma nova proposta de currículo inspirada nas reflexões da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI (Unesco), que incorporou em seu texto os quatro pilares da educação: *aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser* (DELORS, 2004). Segundo essa perspectiva, a formação dessa etapa deveria voltar-se não mais para o acúmulo de conhecimentos, mas para “o desenvolvimento das capacidades de pesquisar, buscar informações, analisá-las e selecioná-las; a capacidade de aprender, criar, formular, ao invés do simples exercício de memorização”



(BRASIL, PCN, p.16), além do foco na preparação científica e na utilização das tecnologias.

Até o ano de 2009, o ENEM apresentava uma matriz de referência que estruturava o exame com cinco competências e 21 habilidades e as testava em uma prova generalista. Na primeira versão do exame, eram selecionadas três questões para cada habilidade, o que resultava em uma prova de 63 questões, aplicadas em um único dia.

Em 2009, o MEC estabeleceu uma nova Matriz de Referência para o chamado “Novo ENEM”. Nessa matriz, houve distinção de habilidades específicas para cada área do conhecimento, distribuídas de acordo com competências e cinco eixos cognitivos comuns a todas elas: domínio das linguagens, compreensão dos fenômenos, resolução de situações-problema, capacidade de argumentação e de elaboração de propostas de superação. As habilidades foram dispostas de acordo com os conteúdos das áreas de forma contextualizada e interdisciplinar.

Para 2017, o ENEM apresenta uma nova roupagem. O exame será realizado em dois domingos consecutivos, os resultados por escola não serão mais divulgados, o que vai impossibilitar o uso da avaliação com fins de rankingamento. Já que, segundo especialistas, “Nos últimos anos o exame perdeu seu caráter original de avaliação, passou a ter múltiplas funções e se consolidou como um grande vestibular” (FORMENTI, 2017).

Dessa forma, surgem mudanças também na estrutura de aplicação das provas, Redação agora será no primeiro dia junto com Linguagens e Ciências Humanas. No segundo domingo, os estudantes serão submetidos às avaliações de Matemática e Ciências da Natureza. Os cadernos de questões e cartões-resposta serão identificados com nome e número de inscrição do candidato.

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



O ENEM, a partir desta edição, também não valerá como certificação do ensino médio, sendo o certificado obtido novamente pelo Exame Nacional de Certificação de Jovens e Adultos (Encceja), em parceria com estados e municípios. O Ministério da Educação (MEC) assegura que as reformas propostas através da nova Base Nacional Comum Curricular (BNCC) não serão exigidas na avaliação deste ano, visto ser necessário tempo para a sua implantação.

As mudanças na avaliação dividem opiniões, mesmo sendo oriundas de uma consulta pública realizada pelo MEC com a participação de cerca de 600 mil pessoas, entre janeiro e fevereiro deste ano. Os dados da consulta revelam que 42,3% dos participantes preferem a prova em dois domingos seguidos; 34,1%, no domingo e na segunda-feira e 23,6% optaram pela manutenção do formato que era vigente, aplicação em um único final de semana.

Entre os pontos positivos está o tempo de uma prova a outra, a junção das provas de Humanidades e das de Ciências da Natureza e Matemática, bem como a ausência de prova no sábado será benéfica aos sabatistas. Há desvantagem para quem precisa se deslocar a outra cidade para realização do exame, pois o desgaste físico e econômico será maior.

Apenas o tempo dirá os efeitos das mudanças propostas para o ENEM deste ano, mas não se pode perder de vista que a educação escolar é um direito irrevogável ao cidadão, sendo parte integrante da sociedade e não podendo ser dissociada dos aspectos sociais e culturais:

Se o compromisso assumido é com a democratização do ensino, há que investir na construção de propostas de avaliação que se pautem por outros princípios, tendo como finalidade subsidiar as instituições educacionais



na definição de prioridades e encaminhamento de decisões que possibilitem o seu aprimoramento, com vistas ao desenvolvimento de todos os alunos. Também, os resultados da avaliação devem ser analisados como indicadores para análise do papel e da função desempenhados pelas instâncias governamentais, na construção de uma educação de qualidade para toda população (SOUSA, 2003).

Não se pode apenas garantir o acesso, massificando o ensino, faz-se necessário garantir a qualidade da educação a ser ofertada, tanto em aprendizagem quanto em estrutura física, bem como ser um ambiente de favorecimento à inclusão, em busca da construção de uma sociedade cada vez mais humanizada e justa.

Procedimentos metodológicos

Foram estabelecidos os seguintes passos sistemáticos para condução do estudo bibliográfico: (1) formulação da pergunta “Como os exames de acesso ao ensino superior evoluíram ao longo dos anos até a adoção do ENEM?”; (2) busca, localização e seleção dos estudos; (3) avaliação crítica dos estudos; (4) análise e interpretação dos resultados; (3) construção do texto de revisão, norteado pela pergunta de pesquisa.

As fontes consultadas foram dos tipos primárias e secundárias, tendo sido realizadas buscas nos repositórios de universidades, nos arquivos *online* do Senado Federal, da Câmara Legislativa Federal, do Planalto e do Ministério da Educação. Também foram consideradas publicações em Revistas Científicas e Anais de congressos na área e livros de autores como Belloni, Brzenzinski, Carneiro, Cunha, Delors, Oliveira, Bittar, Morosini e Ristoff.

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



Foram selecionados artigos escritos em português ou espanhol, totalizando 33 referências. As obras estudadas apresentam contribuições para o entendimento dos seguintes temas: acesso ao ensino superior; aspectos legais e normativos das formas de seleção e acesso à educação em diferentes momentos históricos; marcos legais, como a LDB, os Decretos e as Leis relacionadas ao tema; educação superior e desenvolvimento econômico; estudos sobre o ENEM; direito, democratização e inclusão no ensino superior; além da obra de Ortega y Gasset, que foi fundamental para o entendimento do processo de massificação presente na educação.

Considerações finais

As formas de acesso ao ensino superior no Brasil foram marcadas por exames seletivos que objetivavam excluir aqueles que não atendessem aos preceitos das provas. Inicialmente, não havia nenhuma preocupação com as camadas mais pobres e excluídas da população, pois, nos moldes que os exames se perfaziam, estes não atendiam ao perfil dos selecionados, ficando sempre à margem, onde dificilmente poderiam ocupar uma vaga nas Instituições de Ensino Superior brasileiras.

A ideia de massificação, em que todos eram iguais e, portanto, justificava-se selecionar os melhores foi substituída pela ideia da democratização, necessitando, nesse sentido, de melhores condições de acesso e permanência para aqueles historicamente excluídos do sistema educacional superior.

Embora a legislação e algumas ações já tenham sido elaboradas e colocadas em prática pela democratização do acesso e pela garantia da permanência nas IES, sejam públicas ou privadas, como o PNAES, a UaB, e o Reuni, o Programa Universi-



dade para Todos (Prouni) – Lei nº 11.096/2005 – assim como a inserção do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) tenham contribuído para que a discussão em prol da democratização do ensino pudesse ganhar força, as formas de acesso e permanência dos estudantes ainda se apresenta como um desafio.

Nesse sentido, concluímos que ainda não alcançamos um sistema democrático educacional, haja vista que além do acesso é preciso garantir a permanência dos estudantes, principalmente para aqueles que foram por anos privados do direito ao ensino superior. A partir da utilização do ENEM, começa-se a incluir parte da classe popular nas instituições superiores, no entanto, ainda não está completamente democratizada, pois não basta ofertar acesso, se não investir também na permanência desses estudantes. Logo, uma discussão sobre a qualidade do ensino público escolar também carece de maiores aprofundamentos, pois acreditamos na relação direta entre a qualidade educacional básica e o acesso ao ensino superior.

Referências

ALMEIDA, S. M. L. de. **Acesso à educação superior no Brasil**: uma cartografia da legislação de 1824 a 2003. Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2006.

BELLONI, I. **A educação superior na nova LDB**. In. BRZENZINSKI, I. (Org.). LDB interpretada: diversos olhares que se entrecruzam. 7 ed. São Paulo: Cortez, 2002.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: <<http://www.senado.gov.br/legislaca.03.2012/CON1988.shtm>>. Acesso em: 10 nov.2013.

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



_____. **Decreto 8.659, 5 de Abril de 1911.** Aprova a lei Orgânica do Ensino Superior e do Fundamental na República. Disponível em: < <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1910-1919/decreto-8659-5-abril-1911-517247-publicacaooriginal-1-pe.html>> Acesso em: 12 nov.2015.

_____. **Decreto nº 11.530, de 18 de Março de 1915.** Reorganiza o ensino secundário e o superior na República. Disponível em: < <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1910-1919/decreto-11530-18-marco-1915-522019-republicacao-97760-pe.html>> Acesso em: 12 nov.2015.

_____. **Decreto nº 16.782-A, de 13 de janeiro de 1925.** Revogado pelo Decreto nº 99.999, de 1991. Estabelece o concurso da União para a difusão do ensino primário, organiza o Departamento Nacional do Ensino, reforma o ensino secundário e o superior e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1910-1929/d16782a.htm> Acesso em: 21 out.2014.

_____. **Decreto Nº 79.298 de 24 de fevereiro de 1977.** Altera o Decreto nº 68.908, de 13 de julho de 1971, e dá outras providências. Disponível em: < <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1970-1979/decreto-79298-24-fevereiro-1977-428202-publicacaooriginal-1-pe.html> > Acesso em: 21 out.2014.

_____. **Lei nº 11.096/2005, 15 de janeiro de 2005.** Institui o Programa Universidade para Todos - PROUNI, que regula a atuação de entidades beneficentes de assistência social no ensino superior; altera a Lei no 10.891, de 9 de julho de 2004, e dá outras providências. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/lei/111096.htm> Acesso em: 12 nov.2015.

_____. **Lei Nº 5. 540, de 28 de novembro de 1968.** Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960->



1969/lei-5540-28-novembro-1968-359201-publicacaooriginal-1-pl.html> Acesso em: 21 out.2014.

_____. **Lei Nº 5.692, de 11 de agosto de 1971.** Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Disponível em: < <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>> Acesso em: 21 out.2014.

_____. **MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Parâmetros Curriculares Nacionais:** Ensino Médio. Brasília: MEC/SEF, 2000.

_____. **Decreto nº 981, de 8 de novembro de 1890.** Aprova o Regulamento da Instrução Primária e Secundária do Distrito Federal. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-981-8-novembro-1890-515376-norma-pe.html>> Acesso em: 21 out.2014.

_____. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez.1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm>. Acesso em: 10 nov.2013.

_____. **Decreto Nº 7.234, de 19 de julho de 2010.** Dispõe sobre o Plano Nacional de Assistência Estudantil (PNAES). Disponível em:< http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7234.htm> Acesso em: 12 nov.2015.

_____. **Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012.** Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm> Acesso em: 10 out.2014.

_____. **Reestruturação e Expansão das Universidades Federais. Diretrizes Gerais.** Agosto de 2007. Documento Elaborado pelo Grupo Assessor nomeado pela Portaria nº 552 SESu/MEC, de 25 de junho de 2007, em complemento ao art. 1º §2º do Decreto Presidencial nº 6.096, de 24 de abril de 2007.

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



BRUNO, Lúcia. Educação e desenvolvimento econômico no Brasil. **Revista brasileira de educação**. v. 16 n. 48 set-dez. 2011.

CAMPOS, L. A.; FERES JÚNIOR, J.; DAFLON, V. T. **O desempenho dos cotistas no ENEM**: comparando as notas de corte do SISU. Textos para discussão. Grupo de Estudos Multidisciplinares de Ação Afirmativa (GEMAA). Instituto de Estudos Sociais e Políticos. Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). n. 4, p. 2, 2014.

CARNEIRO, M. A. **LDB fácil**: leitura crítico-compreensiva artigo a artigo. 11 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

CUNHA, Luiz A. **A Universidade Temporã**. O Ensino Superior da Colônia à Era de Vargas. São Paulo: Editora Unesp, 2007.

CURY, C. R. J. **A desoficialização do ensino no Brasil**: a Reforma Rivadávia. Educ. Soc., Campinas, vol. 30, n. 108, p. 717-738, out. 2009.

DASSIE, B. A.; CARVALHO, J. B. P. F. de. **Euclides Roxo**: engenheiro, professor, intelectual e educador matemático. Bolema, Rio Claro (SP). v. 23, nº 35A, p. 137 a 158, abril 2010.

DELORS, J. **Educação**: um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. 9 ed. São Paulo: Cortez, 2004.

FORMENTI, Lígia. **MEC anuncia mudanças no ENEM**. O Estado de São Paulo. 09 de março de 2017. Disponível em: <<http://www.educação.estadão.com.br>> Acesso em: 28 jun.2017.

MELO, Lívia Veleda de Sousa; SOUSA, José Vieira de. **Democratização do acesso à educação superior**: o caso da universidade de Brasília - campus de Planaltina 2009. Anais da 32ª reunião da Anped. GT 11. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/32ra/arquivos/trabalhos/gt11-5476-int.pdf>> Acesso em: 10 mai.2014.



NETTO, A. Ribeiro. **O vestibular ao longo do tempo**: implicações e implicâncias. Trabalho apresentado no Seminário sobre “Vestibular Hoje” ~ MEC/ SESU/CAPES, Brasília, 1985..

OLIVEIRA, J. F. de et al. Democratização do acesso e inclusão na educação superior no Brasil. In.: BITTAR, M.; OLIVEIRA, J. F.; MOROSINI, M. (Orgs.). **Educação superior no Brasil – 10 anos pós-LDB**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2008.

ORTEGA Y GASSET, José. **A Rebelião das Massas**. Trad. de Marylene Pinto Michael. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

PÉREZ, B. T; BOLLMANN, M. da G. N; ELTERMANN, E. Acceso y permanencia en la Educación Superior. In: TEODORO, A; BELTRÁN, J. (org). **Ensayos sobre Educación Superior en términos de igualdad e inclusión social. Red Iberoamericana De Investigación En Políticas Educativas**. Miño y Dávila Editores. San Martín, Prov. de Buenos Aires, Argentina, 2014.

RISTOFF, D. Educação superior no Brasil – 10 anos pós-LDB: da expansão à democratização. In.: BITTAR, M. OLIVEIRA, J. F MOROSINI, M. (Org.). **Educação superior no Brasil – 10 anos pós-LDB**. (Coleção Inep 70 anos, v. 2). Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2008.

SANTOS, Janete dos. **Acesso a educação superior**: a utilização do ENEM/SISU na UFRB. Universidade Federal da Bahia, 2013. Disponível em: < <http://www.unicap.br/jubra/wp-content/uploads/2012/10/TRABALHO-12.pdf>> Acesso em: 20 jun.2017.

SOUSA, Sandra M. Zákia L. **Possíveis impactos das políticas de avaliação no currículo escolar**. Cadernos de Pesquisa, n. 119, julho/ 2003. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/cp/n119/n119a09.pdf>> Acesso em: 20 jun.2017.

TOBIAS, José Antonio. **História da Educação Brasileira**. 4 ed. São Paulo: IBRASA, 1991.

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



EVOLUÇÃO LONGITUDINAL DO MOVIMENTO DO RENDIMENTO ESCOLAR (MRE) DO ENSINO MÉDIO, PERÍODO 2012-2014

Francesca Danielle Gurgel dos Santos

UECE

Maria Isabel Filgueiras Lima Ciasca

UFC

Lídia Azevedo de Menezes

Faculdade Luciano Feijão

Ana Cléa Gomes de Sousa

IFCE

Agência Financiadora: CNPq

RESUMO

O presente artigo, parte da pesquisa de doutorado em Educação realizada pela Universidade Federal do Ceará (UFC), objetiva analisar a evolução longitudinal do mesmo grupo de alunos através do Movimento do Rendimento Escolar (MRE) como indicador interno das escolas públicas regulares de Ensino Médio da 10ª CREDE, período 2012-2014. Os procedimentos metodológicos abrangeram pesquisa de abordagem mista (quantitativa e qualitativa); pesquisa documental, necessária para levantamento dos resultados do MRE por unidade escolar; e bibliográfica, que subsidiou a fundamentação teórica da investigação, com destaque para os autores Worthen, Sanders e Fitzpatrick (2004), Vianna (2000), Tyler (1976) e Schargel e Smink (2002). A amostra envolveu 20 escolas regulares de Ensino Médio distribuídas em 13 municípios do Estado do Ceará, nestas o mesmo grupo de alunos foi acompanhado longitudinalmente durante as três séries, sendo analisados os indicadores de aprovação, reprovação e evasão. Os dados foram coletados através de instrumento elaborado em planilha no *software Excel* (versão 2013). A consolidação do fluxo do rendimento escolar com cálculo percentual pelo instrumento possibilitou análise do crescimento positivo ou negativo de um ano para outro entre as séries do EM. Como decorrência da pesquisa o estudo evidenciou a 1ª série do EM como decisiva para a permanência ou não dos estudantes na escola, cujo MRE possui indicadores críticos de reprovação e abandono em grande parte das escolas investigadas;



o indicador aprovação não reflete a qualidade da aprendizagem dos estudantes.

Palavras-chave: Avaliação da aprendizagem. Movimento do rendimento escolar. Ensino Médio.

ABSTRACT

The following paper, part of a research on a doctorate in Education made by the Federal University of Ceará (UFC), aims to analyze the longitudinal evolution of the same group of students using the School Performance Movement (MRE) as an internal indicator of regular public high schools of 10th CREDE, in the period between 2012 and 2014. The methodological procedures include a mixed approach (quantitative and qualitative) research; documental research, needed to gather the MRE results per school unit; and bibliographical, which subsided the theoretical foundation of the research, focusing on authors Worthen, Sanders and Fitzpatrick (2004), Vianna (2000), Tyler (1976) and Schargel and Smink (2002). The sample was composed of 20 regular high schools distributed among 13 cities of the State of Ceará, and in these the same group of students was longitudinally accompanied during the three years, analyzing the rates of notes under and over the expected grades, as well as evasion. The data was collected through an instrument developed in a sheet on *Excel* software (2013 version). The consolidation of the school performance flow with a percentage calculation though the instrument enabled an analysis of the positive or negative growth between school years. As a result of research the study highlighted the 1st year of high school as decisive for the permanence of students at school, considering the MRE has critical rates of unsatisfactory grades and abandonment in a great number of the studied schools; the high grades indicator does not reflect the quality of students' learning.

Key-words: Learning evaluation. School performance movement. High school.

Introdução

Entre os anos 1968 e 1971, Stufflebeam defendeu o modelo de avaliação centrado na administração, ou seja, os resul-

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



tados da avaliação servirão de dados para subsidiar a tomada de decisão de administradores/gestores na área educacional. Para tanto, o avaliador identifica quais são as decisões necessárias a serem tomadas e, com base nisso, coleta informações variadas para nortear a decisão, apontando as consequências que cada decisão acarretará, abrangendo vantagens e desvantagens.

Worthen, Sanders e Fitzpatrick (2004) e Vianna (2000) ressaltam que, embora os gestores tenham informações coletadas para tomada de decisão, isso não garantirá o sucesso dessa decisão, considerando que, para se obter decisões adequadas, faz-se imperativo ter desenvolvido um trabalho de qualidade pela equipe responsável, desde o planejamento até a execução da coleta de dados, o que envolve não só os avaliadores, mas também os gestores.

No intuito de colaborar com os gestores/administradores, Stufflebeam desenvolveu um modelo de avaliação que possibilita tomada de decisão educacional no decorrer do processo, abrangendo do planejamento até a reciclagem, a saber: Contexto, *Input* (insumo), Processo e Produto (CIPP). Com o modelo CIPP, todo processo é avaliado visando coletar o máximo de informações úteis que irão subsidiar a quem compete decidir.

O CIPP é um dos modelos mais utilizados no meio educacional, o qual, além de fornecer informações em cada etapa do processo através de seus registros de atividades, é usado como prestação de contas, tornando públicos os dados relacionados à necessidade que o programa atende, seus objetivos, planos, atividades e resultados. Além de se destacar da avaliação da década de 1960 por fornecer respostas às interrogações dos gestores, define previamente quais são as informações úteis que precisam ser coletadas, e com isso vincula a tomada de decisão à avaliação.



Atualmente, dentre os dados utilizados como insumos para subsidiar os gestores escolares na tomada de decisão estão os indicadores internos, que refletem a realidade do contexto escolar, a saber: matrícula, Movimento do Rendimento Escolar (MRE) e distorção série-idade. Contudo, a forma de análise da evolução destes indicadores é fragmentada, não se comunicando entre os anos para analisar o fluxo do mesmo grupo de alunos que entram na 1ª série do Ensino Médio com previsão de saída após três anos, no término da 3ª série do Ensino Médio.

Assim, o presente artigo destaca dentre os indicadores internos o MRE com o objetivo de analisar a evolução longitudinal do mesmo grupo de alunos através do Movimento do Rendimento Escolar como indicador interno das escolas públicas regulares de Ensino Médio da 10ª CREDE, período 2012-2014. Vale ressaltar que o estudo apresentado neste artigo é parte da pesquisa realizada no doutorado em Educação pela Universidade Federal do Ceará (UFC), linha de pesquisa “Avaliação Educacional”, eixo avaliação ensino-aprendizagem, e apresenta uma nova forma de análise dos indicadores.

Movimento do rendimento escolar (MRE): aprovação, reprovação e abandono

O Movimento do Rendimento Escolar (MRE) é resultado do processo ensino-aprendizagem da escola entre professores e alunos durante o ano letivo, abrangendo resultados de aprovação, reprovação e abandono. Os resultados do MRE são imprescindíveis no acompanhamento da gestão escolar para melhoria da qualidade da educação básica ofertada pela unidade escolar, devendo subsidiar tomadas de decisões que impactem positivamente no fluxo dos indicadores.

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



A partir do MRE é possível comprovar o crescimento gradativo do indicador aprovação, contudo sua qualidade tem sido questionada, pois não é garantia de aprendizagem significativa dos jovens. Vale ressaltar que o primeiro passo para promover aprendizagem é refletir sobre o currículo, questionando o que é imprescindível ser ensinado, dada sua riqueza de significado e utilidade para a vida em sociedade para definir os objetivos educacionais (TYLER, 1976).

O segundo passo é ter ciência do que o aluno já sabe sobre a temática, quais conceitos tem formulado, pois estes podem ser tanto obstáculos para sua aprendizagem como podem ser utilizados pelos professores para facilitar a consolidação da aprendizagem do aluno (MORTIMER, 1996; VASCONCELOS; PRAIA; ALMEIDA, 2003). O terceiro passo é planejar e desenvolver situações de aprendizagem (PERRENOUD, 2000, 1999), respeitando o ritmo de cada aluno no processo ensino-aprendizagem por acreditar que todos são capazes de aprender.

No geral, a taxa de aprovação, reprovação e abandono anual indica como foi o resultado do trabalho pedagógico durante o ano letivo em curso. A consolidação do MRE de um ano letivo é informado no censo escolar do ano seguinte, tendo a função de subsidiar instâncias governamentais (federais, estaduais e municipais) na definição de políticas públicas que melhorem a qualidade da aprovação e diminua a incidência de reprovação e abandono, como também nortear os gestores escolares a promover junto a seus professores, alunos e familiares discussão sobre a qualidade interna do ensino-aprendizagem, causas de retenção/abandono e estratégias para combatê-la.

O indicador da aprovação no MRE significa que o aluno obteve sucesso na aprendizagem dos conteúdos ensinados durante o ano letivo e, portanto, está liberado para prosseguir



sua vida escolar, matriculando-se na série seguinte; o aluno em condição de reprovação não obteve êxito nas atividades avaliativas de algumas das disciplinas ensinadas durante o ano letivo e/ou sua frequência foi inferior a 75% nos 200 dias letivos; o aluno em situação de abandono revela que sua retenção na série matriculada foi resultado de sua desistência em frequentar a escola durante o ano letivo, embora a maioria dos alunos nessa situação tenha histórico de notas abaixo da média escolar (6,0) prevista para aprovação.

Em relação ao abandono escolar, estudo realizado por Schargel e Smink (2002) constatou que as escolas estavam preparadas para lidar com jovens que tinham expectativa em ingressar no Ensino Superior e ter uma profissão, contudo fracassavam junto aos alunos com poucas expectativas de futuro nessa linha, apresentando limitado interesse pelo ambiente escolar.

Em concordância com Schargel e Smink (2002), trabalhar com os alunos que têm boas expectativas de vida não apresenta dificuldades exacerbadas para a escola, mas o desafio está no grupo de alunos que não se enquadram aos padrões estabelecidos pelo Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola e em seu foco de trabalho. Sendo assim, a escola precisaria conhecer seus alunos, identificando os que têm maior probabilidade de desistência para agir preventivamente, considerando alguns indicativos, dentre eles: reincidência do aluno, ou seja, já foi reprovado ou abandonou a escola; desempenho baixo nas atividades avaliativas; e baixa frequência às aulas.

O próximo passo seria se apropriar da causa de suas desistências (o que tem gerado), fazendo-se um estudo sobre sua vida escolar, como também convidá-los individualmente para um diálogo. A partir da definição do perfil discente e das

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



causas motivadoras da desistência, seriam traçadas estratégias preventivas visando assegurar a permanência do aluno no ambiente escolar e aprendizagem.

Contudo, há de se estabelecer compromisso da equipe escolar para que trabalhem pedagogicamente alinhados na perspectiva da escola não desistir de nenhum aluno, considerando que geralmente os alunos propensos à desistência têm histórico difícil na relação com seus professores e gestores.

O consolidado do MRE é realizado anualmente pelas escolas públicas estaduais fazendo-se análise por série/ano sem relacionar o fluxo destas entre si. A tese “Avaliação ensino-aprendizagem na área de Ciências da Natureza e suas Tecnologias na 10ª CREDE, período 2011-2014”, defendida em outubro de 2015, revelou a análise longitudinal do MRE como nova perspectiva para os gestores escolares acompanharem o mesmo grupo de alunos ao longo do seu ciclo no Ensino Médio, identificando quais séries têm índice de retenção e abandono consideradas críticas, além dos fatores relacionados aos índices de aprovação que pouco são publicitados. A seguir, discriminação dos procedimentos metodológicos adotados para realização da pesquisa.

Procedimentos metodológicos

A complexidade do objetivo da pesquisa em analisar longitudinalmente os indicadores de aprovação, reprovação e evasão, relacionados ao MRE de escolas estaduais do Ensino Médio regular exigiu da pesquisa abordagem de métodos mistos (quantitativos e qualitativos), fundamentando-se em concepção pragmática (CRESWELL, 2010), que possibilita a utilização de abordagens variadas para coletar e analisar os dados, além



de viabilizar a inferência de suposições e sugestões que poderão ser investigadas em pesquisas posteriores.

A 10ª Coordenadoria Regional de Desenvolvimento da Educação (CREDE) foi selecionada como universo da investigação, abrangendo todas as escolas públicas estaduais de Ensino Médio regular distribuídas nos 13 municípios¹ de sua jurisdição, totalizando o público-alvo de 20 escolas. A escolha justificou-se por ser uma regional da SEDUC que tem empreendido no trabalho de acompanhamento às unidades escolares em apoio à gestão escolar nos setores pedagógico e administrativo-financeiro, como também na mobilização da participação do aluno no ENEM, resultando em número crescente de alunos que ingressam na Universidade.

A pesquisa caracterizou-se como aplicada do tipo exploratória, na expectativa de ampliar o conhecimento sobre a realidade do ensino-aprendizagem através dos indicadores do MRE, visando maior familiaridade com os indicadores para melhor explicá-los. Para tanto, fundamentou-se em: Gil (2010, p. 26), para quem as “pesquisas aplicadas podem contribuir para a ampliação do conhecimento científico e sugerir novas questões a serem investigadas”; e Boaventura (2011), que vê esse tipo de pesquisa como uma possibilidade de gerar conhecimentos com utilidade para resolução de problemas, que nessa investigação ocorreu no meio educacional.

No intuito de fundamentar a exploração das informações coletadas, foi realizada inicialmente pesquisa bibliográfica e pesquisa documental sobre, respectivamente, avaliação educacional e indicadores de aprovação, reprovação e evasão no meio escolar, período 2012-2014, na perspectiva de compreen-

¹ Alto Santo, Aracati, Fortim, Icapuí, Itaiçaba, Jaguaruana, Limoeiro do Norte, Morada Nova, Palhano, Quixeré, Russas, São João do Jaguaribe, Tabuleiro do Norte.

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



der a realidade das escolas estaduais de Ensino Médio regular da 10ª CREDE quanto à universalização do Ensino Médio e ao desafio da permanência do aluno durante os três anos previstos para a etapa final da educação básica.

A investigação dos indicadores do MRE foi realizada longitudinalmente, acompanhando e analisando os seguintes aspectos e instrumentos: evolução dos indicadores anuais de aprovação, reprovação e evasão das 20 escolas de EM regular da 10ª CREDE, período 2012-2014, através de instrumento elaborado em planilha no *software Excel* (versão 2013). Prezando pelo anonimato de cada unidade escolar, as escolas foram codificadas com numeração de 1 a 20, podendo ser acrescida da letra “E” para escola. A consolidação do fluxo do rendimento escolar com cálculo percentual pelo instrumento possibilitou análise do crescimento positivo ou negativo de um ano para outro entre as séries do EM; sua influência no movimento na evolução da matrícula; e distorção série-idade, mediante associação dos resultados da reprovação e evasão escolar.

Resultado e discussões

É comum escutar dos professores o discurso que “tem de aprovar o aluno porque não pode mais reprovar”. Contudo, não se esperam dos professores aprovações sem critérios significativos que refletem aprendizagem, mais sim ter o compromisso de não desistir de seus alunos, oportunizando-lhes situações de aprendizagem adequadas a seus níveis, somente assim o índice da aprovação refletirá a qualidade desse processo no âmbito de cada escola.

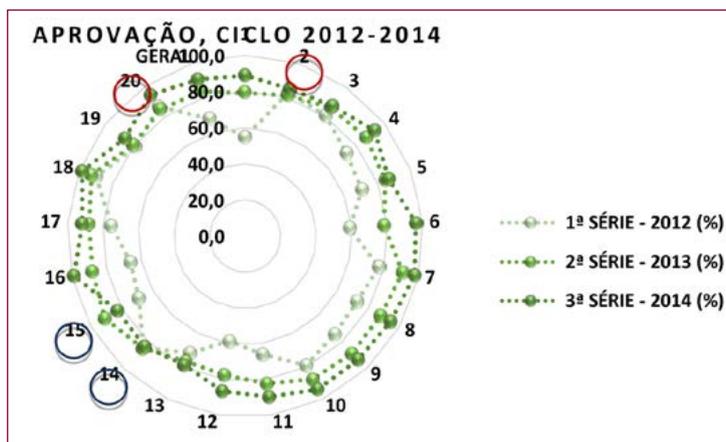
O Gráfico 1 a seguir apresenta o movimento de aprovação entre as séries do Ensino Médio das 20 escolas regulares, período 2012-2014. O crescimento da aprovação foi positivo



da 1ª para a 2ª série em 90% das escolas, com exceção das escolas 2 e 20, em destaque no gráfico de vermelho. Em relação ao movimento da 2ª para a 3ª série, 90% cresceram positivamente, excluindo-se as escolas 14 e 15, destacadas no gráfico em azul. O estudo constatou que a 1ª série tem menor percentual de aprovação em relação às demais séries do Ensino Médio, indício de que os alunos encontram maiores dificuldades de aprendizagem nessa série.

No intuito de analisar a dispersão da aprovação nas 20 escolas de Ensino Médio, calculou-se a Amplitude Total (AT) da 1ª, 2ª e 3ª séries. Considerando que quanto maior a AT, maior a dispersão (CRESPO, 2009). Constatou-se que a 1ª série tem dispersão maior, seguida da 3ª série e 2ª série, nessa ordem, embora o valor seja irrisório na 3ª e 2ª séries. Pedagogicamente, evidencia-se que os alunos têm maiores dificuldades de aprovação na 1ª série do Ensino Médio.

Gráfico 1 – Evolução da aprovação, ciclo 2012-2014



Fonte: Elaboração própria, fundamentada na base de dados do Ceará – Estatística da Educação no Ceará – Ano Base 2012, 2013, 2014.

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
 NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
 RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



O estudo sobre o crescimento percentual da aprovação entre as séries do Ensino Médio (da 1ª para a 2ª série, da 2ª para a 3ª série e o total geral da 1ª para a 3ª série) comprovou que 80% das escolas tiveram aprovação maior da 1ª para a 2ª série, com exceção das escolas 2, 18, 19 e 20, que tiveram aprovação superior da 2ª para a 3ª série. Em se tratando do crescimento percentual da aprovação no ciclo 2012-2014, da 1ª para a 3ª série, evidenciou-se que em 95% ocorreu crescimento positivo, com exceção da escola 14, que encerrou o ciclo negativamente (-1,5%).

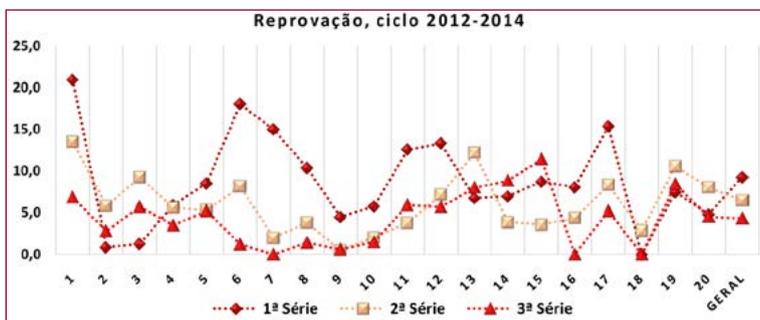
A taxa de reprovação representa o consolidado anual dos alunos que não alcançaram a aprendizagem esperada representada através da nota 6,0 após todas as oportunidades de recuperação paralela adotadas pela escola. A recuperação é assegurada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) – artigo 24, inciso V – e regimentada na organização escolar com participação de todos os segmentos escolares (gestores, professores, alunos, pais, funcionários e representantes da comunidade civil), podendo ocorrer no final de cada período ou semestre. Assim, dependendo da escola, o aluno poderá ter tido a oportunidade de ter passado por quatro recuperações paralelas, acrescidas da recuperação final após os duzentos 200 dias letivos.

Vale ressaltar que o sucesso da recuperação paralela depende do compromisso do professor em planejar e desenvolver estratégias diferenciadas no ensino dos conteúdos em que os alunos apresentaram baixo rendimento, como também do empenho do aluno em querer superar as próprias dificuldades e se dispor a estudar. A relação ensino-aprendizagem não é unilateral, seu sucesso depende do compromisso de ambos os sujeitos, professor e aluno.



Importante acrescentar que é comum entre as unidades escolares regimentar a aprovação com dependência, ou seja, o aluno reprovado em uma ou mais disciplinas² na 1ª ou 2ª séries poderá passar para a série seguinte na condição de “aprovado com dependência”. Portanto, na taxa de aprovação, há casos de alunos em dependência cujo controle fica na responsabilidade de cada escola. Assim, supõe-se que o aluno incluso na taxa final de reprovação tenha tido várias oportunidades para superar suas dificuldades de aprendizagem com o auxílio de seus professores. Desse modo, grande parte dos casos de reprovação (Gráfico 2) do aluno é consequência das dificuldades de aprendizagem em várias disciplinas, além da falta de compromisso com os estudos.

Gráfico 2 – Demonstrativo da reprovação, ciclo 2012-2014



Fonte: Fonte: Elaboração própria, fundamentada na base de dados do Ceará – Estatística da Educação no Ceará – Ano Base 2012, 2013, 2014.

Sendo assim, através do Gráfico 2, que trata da taxa de reprovação das escolas, é possível constatar: variação nas escolas de 0 a 20,9% com concentração maior no intervalo de 0 a

² A quantidade de disciplinas é determinada no regimento escolar de cada escola, sendo comum variar de uma a duas disciplinas.

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
 NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
 RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO

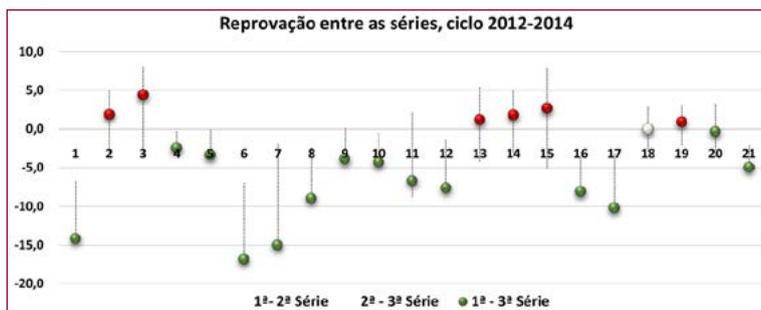


10% nas três séries do Ensino Médio; 20% das escolas tiveram reprovação acima de 15% na 1ª série (E1, E6, E17, E7, nessa ordem); E18, escola de pequeno porte, teve reprovação nula na 1ª e 3ª séries, fato similar em E7 e E16, cuja taxa decresce progressivamente da 1ª para a 3ª série, atingindo 0%; 70% das escolas obtiveram decréscimo da 1ª para a 2ª série, excluindo-se as escolas 2, 3, 13, 18, 19 e 20, cuja taxa cresce; 80% diminuíram a reprovação da 2ª para a 3ª série, com exceção das escolas 9, 11, 14 e 15; no geral (da 1ª para a 3ª série), 70% das escolas conseguiram diminuir a reprovação, com exceção de E2, E3, E13, E14, E15 e E19.

Constatou-se através do estudo por escola (Gráfico 2) que seu movimento não é similar em 30% das escolas, ocorrendo nestas instabilidade na taxa de reprovação entre as três séries do Ensino Médio, observada no Gráfico 3, que representa a evolução da taxa de reprovação entre as séries de cada escola (ponto 1 a 20) e a situação geral (ponto 21), destacando-se como ponto central o crescimento (positivo ou negativo) da 1ª para a 3ª série do EM. As escolas cujo ponto de distanciamento que se encontram na cor verde tiveram crescimento negativo da reprovação escolar; em contrapartida, aquelas que cresceram positivamente se encontram destacadas de vermelho e a escola que obteve crescimento nulo foi destacado em verde claro.



Gráfico 3 – Demonstrativo da evolução percentual da reprovação entre as séries, ciclo 2012-2014



Fonte: Elaboração própria, fundamentada na base de dados do Ceará – Estatística da Educação no Ceará – Ano Base 2012, 2013, 2014.

Essa análise evidenciou que a taxa da escola E18 encerrou o ciclo 2012-2014 com nulidade, ou seja, o valor do crescimento da 1ª para a 2ª série foi igual ao valor do decréscimo da 2ª para a 3ª série; ocorreu aumento da reprovação nas escolas E3, E15, E2, E14, E13 e E19, nessa ordem, com percentuais de crescimento distribuídos do maior para o menor, embora as taxas de E13 (1,2) e de E19 (0,9) fiquem próximas ao eixo “x” (0,0).

O número 21 no Gráfico 3 indica que no consolidado geral entre as 20 escolas houve decréscimo de 4,9, fato extremamente positivo, considerando que a frequência relativa das taxas de reprovação das escolas se concentraram mais entre 0 e 10% nas três séries do Ensino Médio. Contudo, há de se ter um olhar atento aos dados discriminados por escola para investigar criticamente a qualidade da recuperação paralela durante e ao término do ano letivo, visando à melhoria da aprendizagem, cuja diminuição da taxa de reprovação será apenas uma consequência natural.

Embora as escolas em sua maioria tenham índices de reprovação relativamente baixos, a 1ª série se apresenta com

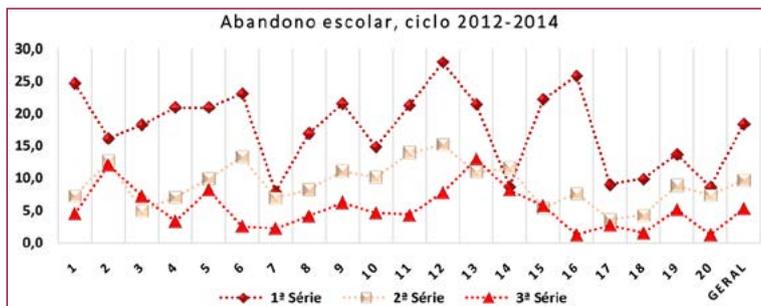
ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
 NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
 RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



maior dispersão em relação à 2ª e à 3ª séries, nessa ordem, tendo assim percentuais maiores de reprovação. Por conseguinte, a situação da retenção escolar se agrava quando se agrega a quantidade percentual de alunos que abandonaram os estudos durante o ano letivo (Gráfico 4). A situação da taxa de abandono nas 20 escolas públicas estaduais de Ensino Médio é preocupante, sendo superior à taxa de reprovação em 90% na 1ª série, com exceção das escolas E7 e E17; 70% na 2ª série, excluindo-se as escolas E1, E3, E13, E17, E19 e E20; 65% na 3ª série, com exceção das escolas E1, E3, E13, E17, E19 e E20.

Gráfico 4 – Demonstrativo do percentual do abandono escolar, ciclo 2012-2014



Fonte: Elaboração própria, fundamentada na base de dados do Ceará – Estatística da Educação no Ceará – Ano Base 2012, 2013, 2014.

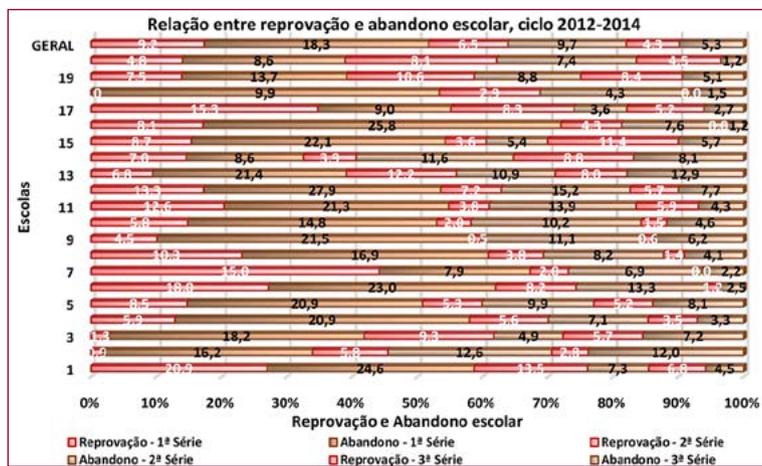
Atualmente, muitos alunos estão desistindo de frequentar a escola e mais uma vez as taxas maiores se concentram na 1ª série do EM. O Gráfico 4 permite acompanhar a evolução da taxa no ciclo 2012-2014, comparando os valores de suas taxas por série e seu movimento de uma série para outra. O declínio da taxa de abandono da 1ª para a 3ª série é similar em 80% das escolas, com exceção das escolas E3, E13, E14 e E15. Quando analisado o crescimento entre as séries, constatou-se que 95%



das escolas tiveram decréscimo da 1ª para a 2ª série, excluindo-se a E14, que teve crescimento de 2,9 pontos percentuais; da 2ª para a 3ª série, ocorreu diminuição da taxa em 85% das escolas, restringindo-se desse percentual as escolas E3, E13 e E15.

Os indicadores de reprovação e abandono escolar provocam retenção do aluno na série em que foi matriculado. A associação dos dois indicadores (Gráfico 5) revela a quantidade de alunos excluídos do fluxo normal da 1ª para a 3ª série, tendo como consequências: potencialização do atraso escolar, agravando as dificuldades de aprendizagem; aumento do índice de distorção série-idade na série em que houve retenção; diminuição da matrícula na série seguinte; e não retorno de muitos alunos à escola no ano seguinte.

Gráfico 5 – Distribuição da reprovação e abandono por escola e série, ciclo 2012-2014



Fonte: Elaboração própria, fundamentada na base de dados do Ceará – Estatística da Educação no Ceará – Ano Base 2012, 2013, 2014.

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
 NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
 RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO

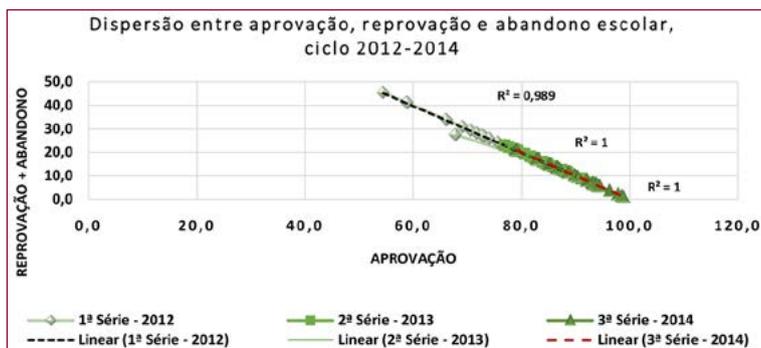


O Gráfico 5 trata da relação entre a reprovação e abandono escolar em reter o aluno na série em que está matriculado por escola. Assim, é possível visualizar o impacto da retenção por série, da 1ª para a 3ª, apresentando a taxa de reprovação e abandono escolar, nessa ordem. Considerando o resultado da soma do percentual de reprovação e abandono escolar, constatou-se: a) A série que mais reteve alunos foi a 1ª, distribuídos da seguinte forma: 15% das escolas detiveram mais de 40% de seus alunos (E1, E6, E12); 25% retiveram entre 0 e 20% de seus alunos (E2, E3, E14, E18 e E20); nas demais escolas (60%), o percentual ficou entre 20 e 40%; b) Na 2ª e 3ª séries ocorreu diminuição considerável da retenção de alunos, cujos percentuais se concentraram entre 0 e 20% de alunos retidos em 80% das escolas na 2ª série, com exceção de E1, E6, E12 e E13, que tiveram percentuais entre 20 e 40%; e 95% na 3ª série, excluindo-se a E13, que reteve 20,9% de alunos.

Os indicadores do MRE das escolas investigadas revelaram correlação linear negativa comprovada através do Gráfico 6. A correlação envolve a associação de duas variáveis, a saber: na horizontal (x) os valores representam o percentual da aprovação, enquanto o eixo da vertical (y) revela o percentual da retenção (reprovação + abandono).



Gráfico 6 – Dispersão entre aprovação, reprovação e abandono escolar, ciclo 2012-2014



Fonte: Elaboração própria, fundamentada na base de dados do Ceará – Estatística da Educação no Ceará – Ano Base 2012, 2013, 2014.

A correlação entre as variáveis foi linear negativa, pois a reta é do tipo descendente³ (CRESPO, 2009), comprovando-se o declínio da 1ª para a 3ª série da retenção, resultando no crescimento da aprovação. O coeficiente de determinação (R^2) estabeleceu a dimensão da relação entre “aprovação” (x) e “reprovação + abandono” (y) como perfeita e positiva entre as variáveis na 2ª e 3ª séries, considerando $R^2 = 1$. Em se tratando da 1ª série, o valor de “ R^2 ” aproximado ao número 1 indica forte correlação.

Sendo assim, comprova-se o efeito da diminuição da retenção (reprovação + abandono) no aumento da aprovação ao longo das três séries do EM, além de observar no Gráfico 6 a relação de declínio da 1ª para a 3ª série gradativamente entre as variáveis envolvidas. Esclarece-se que o coeficiente de determinação, segundo Marôco (2011, p. 683), “é uma medida de dimensão do efeito da(s) variável(eis) independente(s) sobre a variável dependente”.

³ A reta descendente tem inclinação para a esquerda e por isso sua função é negativa; assim, na medida em que uma variável “y” diminui, o valor de “x” aumenta.

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
 NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
 RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



Considerações finais

O estudo longitudinal do MRE revelou e comprovou, através do acompanhamento do mesmo grupo de alunos (ciclo 2012-2014) no Ensino Médio regular, a 1ª série como o grande divisor das águas, determinante no percurso das três séries, ou seja, caso o aluno consiga permanecer com aprovação, terá maior probabilidade de cursar as demais séries. Contudo, o aluno que for reprovado ou desistir estará gerando retenção escolar na série em que está matriculado, diminuição da matrícula da série seguinte e distorção série-idade.

O percentual do fracasso escolar revelado no Gráfico 5 reflete o desafio a ser enfrentado por cada escola em melhorar a qualidade da aprovação e combater a reprovação e o abandono escolar, o que atualmente exclui muitos jovens da escola. Para tanto, há de se refletir sobre as causas da retenção de cada aluno e como a escola tem lidado com o problema; sobre como as escolas estão acolhendo seus alunos, principalmente os da 1ª série do EM; se o ensino está adequado aos níveis de aprendizagem; e se a escola tem valorizado as competências e habilidades em desenvolvimento dos alunos ou apenas potencializado suas fraquezas.

Referências

BOAVENTURA. E. M. **Metodologia da pesquisa**: monografia, dissertação, tese. São Paulo: Atlas, 2011.

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, 2014a.



CEARÁ. Secretaria da Educação. Base de Dados. **Estatística da educação no Ceará**. Disponível em: <<http://www.seduc.ce.gov.br/index.php/avaliacao-educacional/177-avaliacao-educacional/8863-base-de-dados>>. Acesso em: 10 set. 2015.

CRESPO, A. A. **Estatística fácil**. 19. ed. São Paulo: Saraiva, 2009.

CRESWELL, J. W. **Projeto de pesquisa**: métodos qualitativos, quantitativos e misto. Tradução de Magda Lopes. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2010.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

MARÔCO, J. **Análise estatística com o SPSS Statistics**. 5. ed. Pero Pinheiro: Reportnumber, 2011.

MORTIMER, E. F. Construtivismo, mudança conceitual e ensino de Ciências: para onde vamos? **Investigações em Ensino de Ciências**, v. 1, n. 1, p. 3-19, mar. 1996. Disponível em: <http://www.if.ufrgs.br/ienci/artigos/Artigo_ID8/v1_n1_a2.pdf>. Acesso: 19 jul. 2015.

PERRENOUD, P. **Dez novas competências para ensinar**. Tradução de Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Artmed, 2000.

_____. **Avaliação**: da excelência à regulação das aprendizagens - entre duas lógicas. Tradução de Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: ArtMed, 1999.

SCHARGEL, F. P.; SMINK, J. **Estratégias para auxiliar o problema de evasão escolar**. Tradução de Luiz Frazão Filho. Rio de Janeiro: Dunya, 2002.

TYLER, R. W. **Princípios básicos de currículo e ensino**. Tradução de Leonel Vallandro. 3. ed. Porto Alegre: Globo, 1976.

VASCONCELOS, C.; PRAIA, J. F.; ALMEIDA, L. S. Teorias de aprendizagem e o ensino/aprendizagem das Ciências: da ins-

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



trução à aprendizagem. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 7, n. 1, p. 11-19. 2003.

VIANNA, H. M. **Avaliação educacional**: Teoria-Planejamento-Modelos. São Paulo: IBRASA, 2000.

WORTHEN, B. R.; SANDERS, J. R.; FITZPATRICK, J. L. **Avaliação de programas**: concepções e práticas. Tradução de Dinah de Abreu Azevedo. São Paulo: Gente, 2004.



CONSELHO DE CLASSE NO IF BAIANO CAMPUS SANTA INÊS: ESPAÇO DE MÚLTIPLOS OLHARES SOBRE O PROCESSO DE ENSINO E EPARENDIZAGEM E AS IMPLICAÇÕES SOBRE OS RESULTADOS ACADÊMICOS

Mêrilande de Oliveira Soares Eloi

IF Baiano *Campus* Santa Inês

Arlene Luttigards de Oliveira Vaz Sampaio

IF Baiano *Campus* Santa Inês

Roselin Angelita Dantas Reis

IF Baiano *Campus* Santa Inês

Agência Financiadora: Não contou com financiamento

RESUMO

O artigo apresenta os resultados de um estudo desenvolvido no Instituto Federal Baiano *Campus* Santa Inês que teve como objetivo analisar as implicações da avaliação realizada no Conselho de Classe sobre os resultados finais do desempenho dos estudantes dos Cursos Técnicos Integrados de Nível Médio da Educação Profissional. Adotou-se como metodologia a análise das atas dos conselhos de classe e dos resultados finais em três anos consecutivos. Observou-se que sendo o conselho um espaço colegiado no qual é possível fazer uma análise do estudante em diversas dimensões, bem como realizar uma reflexão do processo da aprendizagem, das práticas pedagógicas e da própria instituição sob múltiplos olhares, há implicações nos resultados acadêmicos dos estudantes elevando a taxa de aprovação. Conclui-se que o conselho de classe é um espaço que oportuniza pensar coletivamente o processo e não se resume a decidir o futuro dos estudantes que não alcançaram a média estabelecida pela instituição, antes, constituiu-se em um espaço plural e coletivo para repensar as experiências pedagógicas, avaliando-as e reconstruindo-as, seja na condição e lugar de professores, equipe técnico-pedagógica, estudantes e gestores.

Palavras-chave: Conselho de Classe. Avaliação. Prática pedagógica.

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



ABSTRACT

The article presents the results of a study developed at the Federal Institute of Campus Santa Ines . In order to analyze the implications of the evaluation carried out in the Class Council on the final results of the performance of the students of the Integrated Technical Courses of Professional Education. The methodology adopted was the analysis of the minutes of the class councils and the final results in three consecutive years. It was observed that since the board is a collegial space in which it is possible to analyze the student in different dimensions as well as to reflect on the learning process, pedagogical practices and the institution itself with multiple perspectives, there are implications in the academic results, Approval rate. It is concluded that the class council is a space that allows to think collectively the process, and it is not limited to deciding the future of the students who did not reach the average established by the institution, rather it is a plural and collective space to rethink the pedagogical experiences , evaluating and rebuilding them, be it in the condition and place of teachers, technical-pedagogical team, students and managers.

Key-words: Class Council. Evaluation. Pedagogical practice.

Introdução

A avaliação no contexto escolar é uma presença constante, no campo da aprendizagem, dos processos de gestão e da instituição. Apesar dessa constância, ainda é uma questão que suscita muitas incertezas, indagações, contradições. Por mais que se assuma o discurso da avaliação processual, no interior da instituição cada professor adota modos e formas de avaliar conforme as concepções que foram sendo construídas ao longo da sua formação e do seu fazer pedagógico.

No cotidiano escolar muitas vezes o ato de avaliar torna-se um ato solitário, de responsabilidade exclusiva do professor que escolhe os instrumentos, elabora-os, aplica-os e analisa-os acompanhado “de uma pressão constante decorrente



das repercussões do resultado da avaliação na vida do aluno”, conforme nos descreve Esteban (2003, p.15). Às vezes este ato é partilhado com algum colega, coordenador e/ou equipe técnico-pedagógica. Contudo, caso esta partilha não encontre espaço no coletivo para uma reflexão que envolva as diversas dimensões que compõem e perpassam as práticas escolares, pode ser negligenciada, ao invés de se constituir em um momento de estabelecimento de diálogos profundos com todos os envolvidos com vistas a compartilhar, discutir, ressignificar e contribuir para formular outras compreensões que venham favorecer o desenvolvimento do processo pedagógico e consequentemente a aprendizagem dos estudantes.

Assim sendo, é sobre este espaço coletivo de avaliação, o conselho de classe, que este estudo lança o seu olhar. Nesse cenário, o conselho de classe aparece como um dos espaços em que o ato de avaliar sai da singularidade e assume uma pluralidade, pois é uma instância em que a reflexão coletiva do processo de ensino e aprendizagem se faz presente. Este espaço é imprescindível e essencial porque constitui-se em um espaço democrático, em que há presença dos diferentes sujeitos que fazem parte do processo pedagógico que podem, além de constatar as dificuldades apresentadas, construir e discutir alternativas que provoquem mudanças.

Sabe-se que o conselho de classe é um espaço que também convive com as problematizações relativas à aprovação ou reprovação de alunos, com os questionamentos sobre a eficiência da reprovação na melhoria dos resultados do desempenho do estudante e de sua aprendizagem no ano posterior, com as queixas de que a ausência da reprovação favorece a adoção de posturas de falta de respeito do estudante para com o professor, dentre outras questões, que permeiam a cultura avaliativa

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



escolar. Entretanto, este mesmo espaço de questionamentos, queixas e lamentações, também se apresenta como um espaço democrático, onde se observa uma atmosfera propícia para o alargamento das concepções de avaliação, e nessa perspectiva o conselho de classe é compreendido como mais uma etapa do processo de avaliação, de interação pedagógica, de discussão dos processos instituídos, de identificação de elementos que podem enriquecer a prática pedagógica do professor, e, por fim, local onde se avalia a trajetória de aprendizagem do estudante durante o ano letivo, considerando diversos aspectos que fazem parte do processo pedagógico, tornando-se, assim, um dos espaços mais ricos de transformação pedagógica (MATOS, 2005).

Assim, o objetivo deste estudo é analisar as implicações que a avaliação realizada no conselho de classe reflete nos resultados finais do desempenho dos estudantes dos Cursos Técnicos de Nível Médio Integrados da Educação Profissional ofertados no IF Baiano *Campus* Santa Inês. Para tanto, buscou-se estabelecer uma reflexão político-pedagógica sobre o processo de avaliação a partir dos dados dos resultados finais dos estudantes dos cursos técnicos integrados, considerando o número de estudantes que foram aprovados pelo conselho de classe. No estudo em tela, a instituição realiza o conselho de classe três vezes durante o ano letivo, sendo um ao final de cada unidade letiva; os da primeira e segunda unidades letivas objetivam diagnosticar e prognosticar o processo pedagógico em desenvolvimento e o terceiro, denominado de conselho de classe final, visa avaliar o processo pedagógico e o desempenho dos estudantes ao final do processo.



Conselho de classe: que espaço é este?

O Conselho de Classe, enquanto instância colegiada, pode servir como espaço de reflexão que vai além da avaliação exclusiva do processo de aprendizagem do estudante; antes, pode ser um momento para análise de toda a organização do trabalho pedagógico da escola. Por compreender que o conselho de classe pode assumir vários vieses, requer-se pensar sobre este espaço, as concepções em torno dele, os seus objetivos, de modo que clarificando os conceitos e finalidades, este venha corroborar positivamente sobre a gestão e avaliação dos processos de ensino-aprendizagem, enfim, da gestão da organização do trabalho pedagógico.

Conforme Rocha (1982), o conselho de classe surgiu na França, na década de 40, objetivando orientar os alunos às diversas modalidades de ensino (clássico ou técnico) de acordo com as aptidões e o caráter dos alunos. Foi trazido ao Brasil por educadores brasileiros que foram estagiários em Sèvres, em 1958, e sua implantação foi realizada no Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Rio de Janeiro.

Para Dalben (1994), as ideias do conselho de classe francês encontraram ressonância aqui no Brasil porque já estava em curso um ideário pedagógico que valorizava o trabalho coletivo, a discussão, a busca e a criação de novos métodos difundidos por meio da pedagogia escolanovista. A proposta do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova concebia a escola como um organismo vivo, em que a comunidade devia participar, sendo contrária a centralidade de poder das decisões e considerava como necessária a adaptação da escola aos interesses e necessidades dos alunos.

Os Conselhos de Classes só foram instituídos no Brasil a

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



partir da lei 5692/71 - LDB do Ensino de 1º e 2º graus. Mesmo sendo esta lei considerada como pragmática e tecnicista, abre-se com ela a possibilidade de instâncias de espaço coletivo de decisão.

Nas palavras de Dalben (2004, p. 38), o Conselho de Classe é “instância formalmente instituída na escola ou órgão colegiado, responsável pelo processo coletivo de avaliação da aprendizagem do aluno”.

Nesse processo de reflexão coletiva, a avaliação vai além da identificação dos processos de aprender e não aprender, mas abre possibilidade para considerar as circunstâncias e negligências da não aprendizagem.

Como aponta Esteban (1999, p.7), “qualquer reflexão sobre a avaliação só tem sentido se estiver atravessada pela reflexão sobre a produção do fracasso/sucesso escolar no processo de inclusão/exclusão escolar”.

Assim compreendida, a avaliação assume condição estratégica, pois torna-se elemento que pode favorecer a democratização dos processos educacionais, ou, ao contrário, poderá também ser elemento de manutenção da exclusão. Neste sentido, a avaliação não deve ser entendida como um conjunto de ações que são um fim em si mesma, antes, é preciso compreendê-la como parte elementar de todo o processo educacional, que subsidiará o desenvolvimento de práticas pedagógicas que favoreçam o desenvolvimento das capacidades dos estudantes.

Com base nas palavras de Santos (2010), é sempre válido lembrar que

A avaliação está ligada à natureza do conhecimento, ocorre por meio das relações pedagógicas, carregadas de intencionalidades, objetivada pela conduta, atitude e habilidade dos sujeitos envolvidos. Por isso, é impor-



tante a sintonia entre o que se pretende com a avaliação e o modo como a avaliação é compreendida (SANTOS, 2010, p.300).

O Conselho de Classe, por se constituir espaço coletivo, em que vários atores participam, será espaço também no qual se fará presente as concepções de avaliações que permeiam as práticas pedagógicas dos professores. Por ser diverso, é importante a discussão em torno dos conceitos de avaliação, dos objetivos e finalidades desse espaço. Nesse sentido, o conselho de classe ganha grande significado, pois se torna momento ímpar para a escola, vez que propicia a leitura coletiva da prática, reconhecimento compartilhado e discutido das necessidades pedagógicas, de modo a mobilizar esse coletivo a rever, caso seja necessário, as práticas e as relações estabelecidas no interior da escola e da sala de aula no que tange aos processos avaliativos, suas formas, seus objetivos, suas concepções, conforme nos traz Oliveira e Machado (2017).

Com esta perspectiva, o conselho traduz-se em um momento de extrema riqueza para a transformação da prática pedagógica como nos apresenta Dalben:

O significado de instâncias como o Conselho de Classe está na possibilidade de reflexão e avaliação coletivas, nas suas possibilidades de confrontar os diversos referenciais dos professores, de permitir a elaboração criteriosa do conhecimento dos alunos, além de clarificar os significados e sentidos da ação pedagógica e do ensino (DALBEN, 2004, p. 128)

Para Iavelberg (2017), o conselho de classe é uma das poucas oportunidades em que se é possível agregar os professores de todas as disciplinas de uma série/curso com o objetivo de analisar os processos de ensino aprendizagem sob múltiplas perspectivas.

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



A autora ainda acrescenta que se o conselho for bem orientado pode ser um excelente espaço para a discussão e reflexão sobre currículo, metodologias e do próprio sistema de avaliação adotado pela instituição, constituindo-se, assim, uma experiência formativa. Caso contrário, só será um espaço para queixas e desabafo coletivo, no qual o estudante é aquele que é posto em julgamento e toda a responsabilidade sobre o não aprender recai sobre ele, porque não faz, deixou de fazer ou faz de forma inapropriada as atividades propostas.

Assim, Iavelberg (2017) reitera ser essencial que os professores tenham clareza das finalidades de cada reunião de conselho de classe para que esses momentos se tornem produtivos. Igualmente, é importante que os demais profissionais que fazem parte do conselho comunguem dessa clareza quanto aos objetivos do conselho, bem como participe das discussões, no sentido de agregar novos olhares ao processo de ensino-aprendizagem, de trazer elementos que extrapolam a sala de aula.

Nessa perspectiva, Dalben (2004, p. 59) enfatiza que “um novo Conselho de Classe só é possível de ser efetivado quando os sujeitos que o integram apoderam-se, conscientemente, dele, colocando-o a serviço de seus propósitos, articulando-o com um Projeto Político Pedagógico comum”.

Portanto, há necessidade de se rever as reais finalidades do Conselho de Classe, como instância integradora da organização social e do trabalho desenvolvido pela escola. Como espaço de ação participativa, fundamentada pelo diálogo com o outro – seja ele estudante, professor, gestão, equipe técnico-pedagógica ou sociedade –, na busca de ações educativas mais eficazes que garantam o processo de produção do conhecimento que é tarefa essencial da escola.



Nesse sentido, tomamos as palavras de Ribetto, para dizer que

[...] as avaliações – como os currículos, as metodologias, os calendários e outras coisas dos processos educativos – podem ser tecidas – construídas – a partir das relações de comunicação que fazem parte do cotidiano escolar, com respeito à diversidade e às especificidades, frutos das negociações que as relações dialogais propiciam. Conseqüentemente, não podemos pensar a avaliação em separado, como uma entidade que se justifica em si e por si. RIBETTO, Anelice et al. In Esteban, Maria Teresa (org.), 2003, p. 110).

Com essa perspectiva, o Conselho de Classe torna-se um espaço educativo coletivo que poderá gerar novas ideias sobre as questões didático-pedagógicas de modo a favorecer uma aprendizagem efetiva, em que professor, alunos e corpo técnico refletem sobre sua própria prática. Ao pensar sobre o fazer pedagógico nas diversas instâncias, e de vários lugares, pode-se ter a oportunidade de construir novos conceitos, novos esquemas, novas ideias, as quais podem ocasionar um novo olhar sobre o processo e que poderá refletir no espaço da escola, da sala de aula, quiçá na aprendizagem dos estudantes.

Conforme nos aponta Franco (2004, p.54), “as escolas que estão mobilizadas para se autoavaliar podem beneficiar-se muito dos subsídios que a avaliação fornece”. Assim, o conselho de classe é uma instância que concorre para o desenvolvimento da autoavaliação daqueles que fazem parte desta instância. Desse modo, questiona-se como o IF Baiano *Campus* Santa Inês concebe esse espaço coletivo.

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



Conselho de Classe no IF Baiano Campus Santa Inês

O Conselho de classe é um órgão colegiado que faz parte do processo de avaliação do Instituto Federal Baiano, regulamentado pela Organização Didática dos Cursos da Educação Profissional Técnica de Nível Médio, aprovada pela Resolução nº 05, de 29 de março de 2011 – Conselho Superior/IF Baiano.

Neste documento, o conselho de classe é conceituado como uma instância coletiva e deliberativa que se destina à promoção da qualidade e à atualização do Processo Pedagógico. Indica que o conselho deve realizar uma avaliação na perspectiva que apresente encaminhamentos de modo que não se restrinja apenas ao ato de diagnosticar, constatar, mas que sejam pensadas e planejadas ações de intervenção com vistas a superar as dificuldades e problemas apontados.

O Conselho de Classe é organizado em duas modalidades: Diagnóstico e Prognóstico, para diagnosticar e prognosticar o processo pedagógico em desenvolvimento; e Final, para avaliar o processo pedagógico desenvolvido e o desempenho do estudante ao final do processo.

Participam do conselho de classe: diretor de ensino, coordenador de ensino, todos os docentes da turma, equipe técnico-pedagógica, representante da unidade de atendimento ao educando, representante da Secretaria de Registros Acadêmicos e dois estudantes da turma, como representantes. A participação dos estudantes só ocorre nos conselhos diagnóstico e prognóstico.

São expostos como objetivos e finalidades do Conselho de Classe do IF Baiano:

- I. Verificar o nível de desempenho escolar de cada estudante, observando critérios como: interesse, participação em atividades acadêmicas, assiduidade e outros;



- II. Aprimorar o processo ensino-aprendizagem, através da contínua revisão dos métodos e técnicas de ensino e de avaliação, face às exigências das necessidades apontadas;
- III. Identificar estudantes com dificuldades de aprendizagem e definir meios de superação destas;
- IV. Encaminhar estudantes à orientação especializada, quando necessário;
- V. Realizar uma avaliação do processo educativo, através da autoavaliação e da avaliação, em conjunto, de todos os agentes envolvidos no processo;
- VI. Estimular a troca de ideias e o intercâmbio de experiências;
- VII. Verificar e definir sobre a possibilidade da progressão do estudante, em função dos aspectos qualitativos e quantitativos;
- VIII. Emitir parecer sobre encaminhamentos de aplicação de medidas disciplinares, o qual será encaminhado à Coordenação de Ensino e à Direção de Ensino para as devidas providências; e
- IX. Emitir relatório para a Coordenação de Ensino e para a Direção de Ensino sobre o diagnóstico, identificado durante o processo avaliativo, contendo sugestões/orientações para superação das dificuldades encontradas e destaque dos aspectos positivos observados. (IF BAIANO, 2011, p.26-27)

Daí infere-se que a concepção de conselho expressa no documento institucional é um espaço em que a finalidade maior é elevar a qualidade das práticas educativas, bem como ser espaço para discussão, reflexão e atualização dos seus processos. É espaço em que os atores envolvidos nesse contexto têm a possibilidade de refletir em conjunto sobre o fazer pedagógico analisando os diversos e múltiplos fatores que compõe

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



a práxis, o processo de aprendizagem dos estudantes, de modo a buscar em conjunto alternativas para que haja avanços.

Percebe-se que dentre as finalidades e concepções subjacentes ao conselho de classe proposto pela instituição, são indicados também momentos de autoavaliação dos atores envolvidos, o que denota que se busca constituir um modelo de conselho de classe que realmente perpassasse pela reflexão, análise, e não apenas no caráter de julgamento entre aquele que ensina e aquele que deve aprender.

Por ser uma instância colegiada, onde não está em cheque apenas o aluno, mas o processo, pode-se dizer que é uma via de mão dupla, na qual permite-se também discutir e refletir sobre os objetivos da proposta pedagógica da instituição, buscando promover mudanças no espaço e na própria formas e modos de avaliar e conceber a avaliação.

Procedimentos metodológicos

Para a realização desse trabalho optamos como metodologia a pesquisa exploratória que nos proporcionou a investigação dos dados por meio da análise bibliográfica e documental. No estudo em tela fez-se uso das atas dos conselhos de classe, planilhas dos rendimentos dos estudantes durante os anos letivos de 2014, 2015 e 2016.

Este estudo analisa a realidade discutida no conselho de classe final dos Cursos Técnicos Integrados de Agropecuária, Alimentos e Zootecnia, realizado no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano - IF Baiano *Campus Santa Inês*. Os dados apresentados referem-se aos anos letivos de 2014, 2015 e 2016. No tocante ao ano letivo de 2014, foram 06 turmas de 1ª série, 05 turmas de 2ª série e 04 turmas de 3ª série



que formavam 533 alunos. No ano de 2015, foram 15 turmas, sendo 06 turmas de 1ª série, 05 turmas de 2ª série e 04 turmas de 3ª série, que tinham 503 alunos. E no ano de 2016, também foram 15 turmas, sendo 06 turmas de 1ª série, 05 turmas de 2ª série e 04 turmas de 3ª série, que continham 523 alunos. Os dados expostos foram apresentados quantitativamente, utilizando a estatística descritiva (frequências absolutas e relativas), considerando o levantamento de desistências, transferências, reprovações, aprovações pelo conselho e aprovações por média.

A Instituição pesquisada é o *Campus Santa Inês*, que é um dos quatorze campi que compõe o Instituto Federal Baiano. O IF Baiano foi criado pela Lei 11.892, de 29 de dezembro de 2008, a partir da junção das Escolas Agrotécnicas Federais da Bahia e das Escolas Médias de Agropecuária Regional da CEPLAC (Comissão Executiva do Plano da Lavoura Cacaueira).

O *Campus Santa Inês* atende atualmente estudantes matriculados nos cursos de Técnicos Integrados em Nível Médio (Agropecuária, Alimentos, Zootecnia), nos cursos de Ensino a Distância - EaD, no Cursos Técnico em Informática na modalidade Subsequente, nos Cursos de Literatura em Geografia, Licenciatura em Biologia e Bacharelado em Zootecnia.

Resultados e discussões

O Conselho de Classe Final é realizado com a presença dos professores das disciplinas de cada turma, a diretora acadêmica, a coordenação de ensino, a equipe técnica pedagógica, secretaria acadêmica e o coordenador de apoio ao estudante.

Neste conselho de classe orienta-se para que a discussão seja realizada tendo como base o desempenho global do

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



estudante durante o período letivo, com preponderância dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos e dos resultados obtidos durante o período letivo, sobre os da recuperação final. Ainda se solicita para que sejam consideradas as características individuais do estudante, indicando sua possibilidade de prosseguimento nos estudos. O Conselho de Classe final das turmas de 1^a, 2^a e 3^a Séries dos Cursos Técnicos Integrados ofertados pelo Campus Santa Inês, nos períodos letivos de 2014 a 2016, no que se refere à aprovação, tiveram os seguintes resultados, conforme podem ser observados nas Tabelas 01, 02 e 03, a seguir:

Tabela 01

Turmas 2014	1 ^{as} Séries		2 ^{as} Séries		3 ^{as} Séries		Total	
	n	%	n	%	n	%	n	%
Aprovados por média	89	35,1	82	56,1	61	45,5	232	43,5
Aprovados pelo Conselho	45	17,7	35	23,9	39	29,1	119	22,3
Reprovados	41	16,2	10	6,8	12	8,9	63	11,9
Evadidos/Transferidos/Desistentes	78	30,8	19	13	22	16,4	119	22,3
Total	253		146		134		533	

Tabela 02

Turmas 2015	1 ^{as} Séries		2 ^a Séries		3 ^{as} Séries		Total	
	n	%	n	%	n	%	n	%
Aprovados por média	99	42,4	80	57,6	95	72,5	274	54,4
Aprovados pelo Conselho	49	21	46	33	32	24,5	127	25,3
Reprovados	40	17,1	6	4,4	1	0,7	47	9,3
Evadidos/Transferidos/Desistentes	45	19,4	7	5	3	2,3	55	11
Total	233		199		131		503	


Tabela 03

Turmas 2016	1 ^{as} Séries		2 ^{as} Séries		3 ^{as} Séries		Total	
	n	%	n	%	n	%	n	%
Aprovados por média	108	45	80	51,6	93	72,65	281	53,7
Aprovados pelo Conselho	48	20	55	35,4	32	25	135	25,8
Reprovados	27	11,25	10	6,5	2	1,65	39	7,5
Evadidos/Transferidos/Desistentes	57	27,75	10	6,5	1	0,7	68	13
Total	240		155		128		523	

Para ser analisado pelo Conselho de Classe final, o estudante deve ter frequência igual ou superior a 75%, média final igual ou maior que 3,0 (três), em no máximo de quatro disciplinas.

Considerando os resultados finais após realização do conselho de classe final, observa-se que, no ano de 2014, do total de estudantes em todas as séries, a taxa de aprovação por média é de 43,5% e esta se eleva para 65,7% com os estudantes aprovados pelo conselho de classe; em 2015, a taxa de aprovados por média é de 54,4%, após conselho de classe a taxa de aprovação vai para 79,7% e, no ano de 2016, a taxa de aprovação por média é de 53,7% e é elevada para 79,5% após análise de conselho de classe final. Percebe-se que nos três anos a aprovação pelo conselho de classe eleva significativamente a taxa de aprovação total dos estudantes, o que evidencia que o conselho de classe considerou outros aspectos no processo de desempenho do estudante que não somente a média mínima estabelecida pela instituição, assim, os aspectos qualitativos se sobrepuseram aos quantitativos. Apesar de não ser um dos itens que compõe a tabela de análise desse estudo, observou-se que nas turmas de 2^{as} e 3^{as} séries os alunos que são analisados

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
 NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
 RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



nos conselhos de classe final, em sua maioria, não alcançaram média em uma ou duas disciplinas, do total de 17(dezessete) a 19 (dezenove) que faz parte do desenho curricular do curso, situação esta que pode também ter relação com os índices de aprovação no conselho serem maiores nas turmas de segundas e terceiras séries.

É válido observar que mesmo existindo concepções diferenciadas acerca do conselho de classe e da avaliação ocorrida neste espaço ele dá a possibilidade de pensar e questionar o processo de ensino aprendizagem e das condições do trabalho pedagógico em suas várias dimensões. A multiplicidade de olhares enriquece o debate sobre a avaliação, sobre as circunstâncias e condicionalidades em que ocorre a prática pedagógica, sobre o estudante, vez que este é visto na condição de sujeito em construção, tornando-se, assim, o conselho um espaço que sinaliza o que precisa ser construído, avançado, discutido.

Assim, percebe-se que o Conselho de Classe não eleva apenas a taxa de aprovação, antes concorre para a democratização do espaço escolar, para o comprometimento com as reais necessidade do estudante, da sua aprendizagem, do respeito às diferenças individuais, da maturidade da instituição educacional.

Considerações finais

Este estudo surgiu a partir das vivências no Instituto Federal Baiano *Campus* Santa Inês e da necessidade de pensar o conselho de classe numa perspectiva político-pedagógica que traz implicações nos resultados acadêmicos e também na própria forma de ver e conceber o processo de aprender, ensinar e avaliar do docente e do discente, bem como da equipe pedagógica. Conforme Cruz (2005, p.15), toda avaliação realizada



de forma participativa, como construção conjunta, cumpre a função de ajudar na formação da subjetividade e criticidade do professor e do aluno.

Acrescenta-se que sendo um espaço de avaliação do trabalho individual e coletivo de todos que estão envolvidos no processo educacional, é importante reconhecer que o conselho de classe pode ser consolidado como um espaço para o diálogo franco e efetivo sobre as fragilidades do processo educativo, das contradições, das inquietações, dificuldades, necessidades, bem como de criação de alternativas para superações e avanços.

Os resultados dos conselhos de classe final realizados no IF Baiano *Campus* Santa Inês demonstram que este é um espaço essencial e necessário, pois, sendo um lugar em que congrega os diversos sujeitos que fazem parte do processo de ensino-aprendizagem, abrange diversas esferas da instituição, contempla a multiplicidade de olhares sobre o processo e envolve diversas concepções pedagógicas, às vezes contraditórias, mas que aponta reflexões e superações sobre perspectivas e modelos tradicionais referente ao sujeito que aprende, ao processo de democratização da educação, ao processo de inclusão educacional.

Acredita-se que o conselho de classe no IF Baiano *Campus* Santa Inês conforme é compreendido e delineado pelos documentos institucionais é um passo importante para a promoção de ações concretas que corroborem a construção de uma prática educativa democrática e formativa, que favorecerá o desenvolvimento do aluno, do professor, da equipe técnico-pedagógica e da gestão.

No entanto, os resultados do conselho de classe final suscitam outras questões acerca do processo avaliativo desenvol-

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



vido na instituição ao longo do ano letivo, tais como: não seria possível obter os resultados de aprovação ocorridos após conselho de classe final no decorrer do processo? Isso não ocorre por que os instrumentos, as formas, os métodos avaliativos não têm sido aplicados a contento? Estes são questionamentos que nos conduz a novas reflexões e outros estudos sobre o processo de avaliação realizado no IF Baiano *Campus* Santa Inês.

REFERÊNCIAS

CRUZ, Carlos H. C. **Conselho de Classe:** espaço diagnóstico da prática educativa escolar. São Paulo, SP: Edições Loyola, 2005.

DALBEN, Ângela I. L. de Freitas. **Trabalho escolar e conselho de classe.** Campinas, S.P: Papyrus, 1994

DALBEN, Ângela Imaculada Loureiro de Freitas. **Conselhos de Classe e Avaliação.** Perspectivas na gestão pedagógica da escola. Campinas-SP, Papyrus, 2004.

ESTEBAN, Maria Tereza. A avaliação no cotidiano escolar. In. ESTEBAN, Maria Tereza (org.) **Avaliação uma prática em busca de novos sentidos.** Rio de Janeiro, DP&A Editora, p. 7-28, 1999.

_____. Ser professora: avaliar e ser avaliada. In. ESTEBAN, Maria Tereza (org.) **Escola, currículo e avaliação.** São Paulo: Cortez, 2003.

FRANCO, Creso et al. Avaliação na escola e avaliação da educação: possibilidades e desafios. In: CANDAU, Vera Maria (Org.) **Reinventar a escola.** Petrópolis: Vozes, 2000..org.br>Acesso em 20 de maio de 2017.

IABELBERG, Catarina. Conselho de Classe: um espaço de reflexão. Disponível em < <https://gestaoescolar>



IF BAIANO. **Organização Didática dos Cursos da Educação Profissional Técnica de Nível Médio do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano**. Salvador, 2011.

MATTOS, Carmem Lúcia Guimarães. **O conselho de classe e a construção do fracasso escolar**. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 31, n2, p.215-228, maio/ago. 2005.

OLIVEIRA, Marcia e MACHADO, Maria Cristina Gomes. **O papel do conselho de classe na escola pública atual**. disponível em < <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br>>. Acesso em 05 de junho de 2017.

RIBETTO, Anelice et al. Conversas sobre avaliação e comunicação. In. ESTEBAN, Maria Tereza (org.) **Escola, currículo e avaliação**. São Paulo: Cortez, 2003.

ROCHA, Any Dutra Coelho da. **Conselho de Classe: burocratização ou participação?** Rio de Janeiro: F. Alves, 1982.

SANTOS, Almir Paulo. **Aluno sujeito da avaliação: conselho de classe participativo como instância de reflexão**. Roteiro, Joaçaba, v.35,n.2, p.299-318,jul./dez.2010.

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL DE NÍVEL MÉDIO E SUA RELAÇÃO COM UM PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO PARA A FORMAÇÃO HUMANA INTEGRAL

Ione Aparecida Neto Rodrigues

PPGEP – CEFET – MG

Sabina Maura Silva

PPGEP – CEFET – MG

RESUMO

O texto discute o tema da avaliação da aprendizagem na Educação Profissional Técnica de Nível Médio. Entendemos que a avaliação da aprendizagem faz parte do processo de ensino e de aprendizagem, constitui-se um dos aspectos mais polêmicos e complexos da educação. Isso implica que a avaliação da aprendizagem escolar adquire seu sentido na medida em que se articula com um projeto pedagógico e com seu consequente projeto de ensino, pois subsidia decisões a respeito da aprendizagem dos educandos. Abordamos os conceitos de avaliação formativa e de avaliação somativa no contexto da chamada avaliação de programas. Apresentamos a concepção de formação humana presente no Plano de Desenvolvimento Global da instituição pesquisada. Tal documento consiste em um documento em que se definem a missão da instituição e as estratégias para atingir suas metas e objetivos. Concluímos que o projeto pedagógico, entendido como o plano global da instituição e como espaço de ação humana, exige um compromisso de adequação intencional do real e do ideal, posto que reflete um anseio de tornar o futuro presente. Sendo uma possibilidade a ser explicitada, e não apenas uma obrigação juridicamente configurada numa prescrição legal.

Palavras-chave: Avaliação da aprendizagem. Educação profissional técnica de nível médio. Projeto Político-Pedagógico.

ABSTRACT

The text discusses the theme of apprenticeship evaluation in the Technical Professional Education of Middle Level. We understand that the evaluation of learning is part of the teaching and learning process if it is one of the most controversial and complex aspects of



education. This implies that the evaluation of school learning acquires its meaning insofar as it is articulated with a pedagogical project and with its consequent teaching project, since it subsidizes decisions about the learners' learning. We approach the concepts of formative evaluation and summative evaluation in the context of the so-called program evaluation. We present the conception of human formation present in the Global Development Plan of the research institution. This document consists of a document that defines the mission of the institution and the strategies to achieve its goals and objectives. We conclude that the pedagogical project, understood as the global plan of the institution and as a space for human action, demands a commitment to the intentional adequacy of the real and the ideal, since it reflects a desire to make the future present. Being a possibility to be explained, and not just an obligation legally configured in a legal prescription.

Key-words: Learning evaluation. Vocational secondary technical education. Pedagogical Political Project.

Introdução

Este texto apresenta parte da pesquisa em desenvolvimento em nível de mestrado no Programa de Pós-Graduação em Educação Tecnológica do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (CEFET - MG). A pesquisa tem como tema central a “avaliação da aprendizagem”, ou seja, aquela que se desenvolve no cotidiano escolar e se efetiva por meio dos sujeitos diretamente relacionados ao processo de ensino aprendizagem. O objetivo principal da pesquisa é compreender as práticas de avaliação da aprendizagem dos professores da Educação Profissional Técnica de Nível Médio (EPTNM)¹ e

¹ Conforme Ferretti (2002) a Educação Profissional refere-se aos processos educativos que têm por finalidade desenvolver formação teórica, técnica e operacional que habilite o indivíduo ao exercício profissional de uma atividade produtiva. No Brasil, a denominação educação profissional é recente, tendo sido empregada na redação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996.

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



verificar sua articulação com as prescrições legais, com vistas à formação humana integral.

Objetivo desse texto é discutir a avaliação da aprendizagem na EPTNM como parte do processo de ensino e de aprendizagem e sua relação com um projeto político-pedagógico voltado para a formação humana integral.

Referencial teórico

Avaliação da aprendizagem: conceituação

A avaliação da aprendizagem faz parte do processo de ensino e de aprendizagem: não ensinamos sem avaliar, não aprendemos sem avaliar, e se constitui um dos aspectos mais polêmicos e complexos da educação. Tal complexidade deriva do fato de que a avaliação não possui uma finalidade em si; ela subsidia um curso de ação que visa a construir um resultado previamente definido (LUCKESI, 1988, p.45).

Isso implica que a avaliação da aprendizagem escolar adquira seu sentido na medida em que se articula com um projeto pedagógico e com seu consequente projeto de ensino, pois subsidia decisões a respeito da aprendizagem dos educandos.

Entendemos que a avaliação da aprendizagem deve estar articulada com uma concepção de formação humana integral em que os aspectos científicos, tecnológicos, humanísticos e culturais estejam incorporados e integrados (BRASIL, 2013).

Reforçando esta ideia, Vasconcelos (2002, p. 17) afirma que é condição determinante que a avaliação esteja integrada ao projeto político-pedagógico, entendido como o plano global da instituição que define claramente o tipo de ação educativa que se quer realizar, a partir de um posicionamento quanto à



sua intencionalidade e de uma leitura da realidade (VASCONCELOS, 2002, p.17).

A prática da avaliação da aprendizagem, portanto, dá-se através da relação com o projeto de formação humana e envolve intencionalidades de ação, objetivadas em procedimentos e atitudes em que o avaliador atribui sentidos e significados à avaliação escolar. Avaliar demanda refletir, planejar e atingir objetivos, tendo como propósito o entendimento de que o ato avaliativo articula-se ao processo educativo, social e político. (DEMO, 1999, p.01).

Mas o que é que é avaliar?

Etimologicamente, a palavra avaliar vem do latim *a+va- lere*, que significa atribuir valor e mérito ao objeto em estudo, entretanto o conceito de avaliação não é consensual, diferentes autores usam o termo com diferentes significados.

Guba e Lincoln (2011) apresentam quatro gerações dos modelos da evolução histórica do campo da avaliação da aprendizagem no século XX. À guisa de síntese, pode-se considerar que a avaliação educativa, especificamente no campo dos programas educacionais, percorreu quatro gerações, apresentando aspectos conceituais, metodológicos e técnicos diversos, ainda, assim, sejam, em alguns casos, cumulativos quanto à agregação de uma geração anterior pela seguinte. A primeira geração, sob a hegemonia da mensuração, avalia o educando quanto ao seu rendimento ou desempenho. A segunda, prioriza o processo de ensino-aprendizagem sob uma abordagem focada em objetivos, porém trazendo a valorização de aspectos descritivos e qualitativos. A terceira enfatiza sua atenção aos currículos e aos programas propriamente ditos e baseou-se em julgamento de valor via critérios. A quarta geração enfatiza a avaliação institucional e de sistemas educacionais, também por

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



juízo de valor, porém via negociação (GUBA; LINCOLN, 2011, p. 33-47)

Embora o enfoque de cada geração carregue um modelo diferente, no âmbito conceitual, a prática avaliativa tornou-se largamente complexa, ao ponto de dificultar a presença exclusiva de alguma geração, tamanha é a multiplicidade de aspectos presentes na avaliação contemporânea, possibilitando a convivência e sobrevivência de novas formas com abordagens primitivas de avaliação.

A função formativa da avaliação da aprendizagem

Os conceitos de avaliação formativa e de avaliação somativa surgem no contexto da chamada avaliação de programas (Scriven, 1967). As funções da avaliação, no modelo de Scriven, são de duas ordens: formativa e somativa. A avaliação formativa consiste no fornecimento de informações a serem utilizadas na melhoria de um programa em suas partes ou em seu todo. A avaliação é usada para a melhoria e o desenvolvimento de uma atividade, programa, produto. A avaliação formativa está diretamente relacionada com a decisão de desenvolver um programa, sua modificação, ou, ainda, sua revisão. Esta avaliação está relacionada à decisão de continuar, adotar ou encerrar o programa avaliado de estudos, semestre ou ano letivo, é a de verificar se houve aquisição de conhecimento.

A avaliação somativa está sempre ancorada numa ideia de classificação, aprovação, reprovação; e sua função, ao final de uma unidade é somativa, consiste no fornecimento de informações sobre o valor final de um programa institucional. Sua função é prestação de contas, certificação ou seleção (DEPRESBITERIS, 1989, p.19).



Hadji (2001) considera a avaliação formativa uma avaliação processual, pois tem por função “contribuir para uma boa regulação da atividade de ensino (ou de formação, no sentido amplo)”, entendendo que para o autor regular significa guiar constantemente o estudante no seu processo de aprendizagem para diagnosticar as suas lacunas e as suas dificuldades em relação aos saberes a serem adquiridos (HADJI, 2011, p. 19).

Nessa perspectiva, a avaliação não consiste em medir simplesmente o desempenho dos alunos no decorrer do processo, mas em procurar caminhos, viabilizados pelo diálogo, pela negociação, para saber até que ponto esse desempenho foi satisfatório, rumo à aquisição de novos conhecimentos, com “[...] o objetivo legítimo de contribuir para o êxito do ensino, isto é, para a construção de saberes e competências pelos alunos” (HADJI, 2001, p. 15).

Vianna (2000) lembra que os dois tipos de avaliação – formativa e somativa – são fundamentais, levando em consideração que várias decisões devem ser tomadas no decorrer das diversas fases do desenvolvimento do programa, entendido aqui como currículo (VIANNA, 2000. p.87).

Grego (2013) aponta que a proposta de avaliação formativa, adotada oficialmente no Brasil, tem suas bases teóricas no modelo proposto por Blomm² e seus colaboradores. O autor considera que a avaliação é um processo de recolha de informação que incide primordialmente em produtos de aprendi-

² Benjamin Bloom, juntamente com outros autores, desenvolveu uma classificação para organizar objetivos educacionais em uma hierarquia, onde cada nível depende da capacidade que o aluno desenvolveu em outro nível. Assim, é necessário que o aluno tenha passado por um determinado nível para poder desenvolver os que estão acima deste. Com esta estrutura, os objetivos educacionais de Bloom auxiliam no planejamento, organização e controle do processo ensino-aprendizagem, permitindo a definição clara do que os educadores querem que os alunos saibam (PELISSONI, 2009).

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



zagem que se medem tendo em conta um conjunto de objetivos definidos em termos comportamentais, observáveis. Nessa concepção, os instrumentos de avaliação são normalmente testes ou fichas de observação, que permitam medir com rigor e, fundamentalmente, de forma quantitativa, as aprendizagens dos alunos detectados. Trata-se de uma avaliação de regulação retroativa, pois as dificuldades dos alunos são identificadas após um dado período de ensino e aprendizagem e não durante esse mesmo período (FERNANDES, 2005, p.79).

Infere-se a partir do exposto que a avaliação, nessa perspectiva, se faz de modo unilateral sem considerar os processos cognitivos e metacognitivos³ dos alunos. Dessa forma, não se leva em consideração um dos processos básicos de uma avaliação formativa, o *feedback*. Porém, adverte o autor, “o feedback, em si mesmo, não resolve qualquer problema se não for devidamente pensado, estruturado e adequadamente integrado no processo de aprendizagem dos alunos” (Fernandes, 2005, p.89).

O autor propõe uma avaliação formativa alternativa centrada na aprendizagem dos alunos, sistemática e fundamentalmente didática e pedagógica, alicerçada em um sistema de *feedback* que apoie, regule e melhore os processos de aprendizagem e de ensino. Sendo sua função regular e melhorar as aprendizagens dos alunos, esse modelo pressupõe uma partilha de responsabilidades entre alunos e professores em matéria de avaliação e de regulação das aprendizagens deliberada (Fernandes, 2005, p. 82-90).

³ Metacognição: “[...] conhecimento e compreensão sobre seus próprios processos cognitivos”, que permite ao indivíduo “[...] monitorar sua memória, compreensão e outros processos cognitivos”. “Conhecimento metacognitivo consiste primariamente de conhecimentos ou crenças sobre que fatores ou variáveis agem e interagem e de que formas afetam o processo e o resultado de suas realizações cognitivas”. (FLAVEL, 1979, p.906-7 in FERNANDES,2005)).



Procedimentos metodológicos

A opção teórico-metodológica feita para a realização da pesquisa é de enfoque qualitativo. A pesquisa qualitativa tem como principal objetivo interpretar o fenômeno que observa, ou seja, é aquela que se preocupa com aspectos da realidade que não podem ser quantificados, centrando-se na compreensão e explicação da dinâmica das relações sociais (DENZIN E LINCOLN APUD FLICK, 2010, p. 16).

Serão utilizados para coleta de dados: análise documental do Plano de Desenvolvimento Institucional de uma escola da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFECT) e questionários aplicados aos professores da formação geral e específica do currículo da EPTNM. A análise das respostas dos questionários será feita tomando como referência a análise de conteúdo conforme proposto por Bardin (2009). Para a autora, a análise de conteúdo é

[...] 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 [...], inferência esta que recorre a indicadores (quantitativos ou não) (Bardin, 2009, p.48).

Os sujeitos de pesquisa serão os professores que lecionam as disciplinas da formação geral da parte diversificada, e da formação específica que compõem o plano curricular das escolas de EPTNM. A opção pela inclusão de todos os professores visa a identificar as particularidades ou similaridades entre as práticas avaliativas dos diferentes componentes curriculares.

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



Resultados e discussões

O Projeto Político-Pedagógico: um projeto para e de formação humana integralumana

Essa sessão é dedicada a apresentação da concepção de formação humana presente no Plano de Desenvolvimento Global (PDI) da instituição pesquisada. O PDI consiste em um documento em que se definem a missão da instituição e as estratégias para atingir suas metas e objetivos. Abrangendo um período de cinco anos, deverá contemplar o cronograma e a metodologia de implementação dos objetivos, metas e ações do plano da instituição (BRASIL,2007).

Entendemos que tal documento se configura como um plano global da instituição e se constitui num instrumento de concretização do processo de formação humana e de sua viabilização, pois, como afirma Veiga (2007), o projeto político-pedagógico possibilita a constituição de uma imagem antecipada do caminho a seguir para intervir sistematicamente numa determinada realidade escolar, deve expressar a intenção do que se deseja atingir, bem como definir atos operacionais para a obtenção da intencionalidade. Projeto e formação apresentam significações que se aproximam, pois em vista de algo que se lança para frente, a formação se apresenta como construção que busca concretizar o que foi projetado. (VEIGA, 2007, p. 07-14)

A Resolução CEB 02 preconiza que o projeto político-pedagógico das unidades escolares, deve traduzir a proposta educativa construída coletivamente, garantida a participação efetiva da comunidade escolar e local, bem como a permanente construção da identidade entre a escola e o território no qual está inserida, cabendo a cada unidade de ensino a elaboração



do seu projeto político-pedagógico, com a proposição de alternativas para a formação integral e acesso aos conhecimentos e saberes necessários, definidos a partir de aprofundado processo de diagnóstico, análise e estabelecimento de prioridades, delimitação de formas de implementação e sistemática de seu acompanhamento e avaliação, portanto, o projeto político-pedagógico atribui singularidade à escola.

Ressaltamos que a ideia de formação expressa o alcance de um modo de ser, mediante um devir. Nessa perspectiva, a formação humana alude à ideia de que a humanização do homem é um processo, uma vez que nasce incompleto e vai se humanizando no transcorrer da vida, em contínua transformação. Sobre o conceito de formação humana, Severino (2006, p. 620) afirma que esse conceito é aberto como o próprio ser humano, enfatiza o autor:

[...] formação é do humano; o humano está em formação. Formação tem sentido vasto, que se inicia na relação, ou seja, na inserção do homem no mundo, que requer amplitude e abertura do ser para o mundo, no sentido de autoformar-se e isso sugere “um” ir sempre ao encontro de si, do outro e do mundo. (SEVERINO, 2016, p.16).

A ideia de formação humana, contida nas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) se expressa com base na integração de todas as dimensões da vida no processo educativo, visando à formação omnilateral dos sujeitos. Na acepção das DCNs, a omnilateralidade é definida como

[...] aquela diz respeito à formação integral do ser humano, desenvolvido em todas as suas potencialidades, por meio de um processo educacional que considere a formação científica, tecnológica e humanística, a política e a estética, com vistas à emancipação das pessoas. (Brasil, 2013, p.34)

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



Isso posto passamos a apontar a regulamentação sobre a formação humana nas (DNCEPTNM). Entendemos que diretriz é o conjunto articulado de princípios e critérios a serem observados pelos sistemas de ensino e pelas instituições de ensino públicas e privadas, na organização e no planejamento, desenvolvimento e avaliação da EPTNM, inclusive fazendo uso da certificação profissional de cursos.

As atuais Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio (DCNEPTNM), definidas pela Resolução CNE/CEB nº 4/99, com base no Parecer CNE/CEB nº 16/99, foram elaboradas em um contexto específico de entendimento dos dispositivos legais da Lei nº 9.394/96 (LDB), os quais tinham sido regulamentados pelo Decreto nº 2.208/97. Na época em que ocorreu a definição dessas Diretrizes, todavia, já estava em andamento, na sociedade brasileira, um grande debate sobre as novas relações de trabalho e suas consequências nas formas de execução da Educação Profissional (BRASIL, 2013, p.204). Esse debate já se encontrava bastante aprofundado quando ocorreu a substituição do Decreto nº 2.208/97 pelo Decreto nº 5.154/2004. Sucessivamente, a CEB atualizou as referidas Diretrizes Curriculares Nacionais pela Resolução CNE/CEB nº 3/2005, com base no Parecer CNE/CEB nº 39/2004. Seguidamente, os dispositivos regulamentares do Decreto nº 5.154/2004 foram retrabalhados no âmbito do Ministério da Educação e encaminhados à apreciação do Congresso Nacional como Projeto de Lei, o qual resultou na Lei nº 11.741/2008, que promoveu importantes alterações na atual LDB, especialmente em relação à Educação Profissional e Tecnológica.

Nessa época, transformações no mundo do trabalho se consolidaram, produzindo uma mudança de eixo nas relações



entre trabalho e educação. A nova realidade do mundo do trabalho, decorrente, sobretudo, da substituição da base eletromecânica pela base microeletrônica, passou a exigir da Educação Profissional que possibilite ao trabalhador o desenvolvimento de conhecimentos, saberes e competências profissionais complexos (BRASIL, 2013, p. 2016).

A Constituição Federal (CF), em seu art. 6º, ao especificar os direitos sociais do cidadão brasileiro, conecta os direitos à educação e ao trabalho. O art. 205 da CF define que a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, ao seu preparo para o exercício da cidadania e à sua qualificação para o trabalho. A LDB reintegrou esse preceito constitucional definindo, em seu art. 2º, que a educação, dever da família e do Estado, 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. O § 2º do art. 1º da LDB define que a educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social, e o inciso XI do art. 3º, ao definir os princípios a serem assegurados nas atividades de ensino, identifica a vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais. O art. 36-A, incluído pela Lei nº 11.741/2008 na LDB, define que o Ensino Médio, atendida a formação geral do educando, poderá prepará-lo para o exercício de profissões técnicas.

As DCNEPTNM para além os limites do campo educacional cogita o papel da Educação Profissional e Tecnológica no desenvolvimento do mundo do trabalho, na perspectiva da formação integral do cidadão trabalhador. Dessa forma, poderá conduzir à superação da clássica divisão historicamente con-

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



sagrada pela divisão social do trabalho entre os trabalhadores comprometidos com a ação de executar e aqueles comprometidos com a ação de pensar e dirigir ou planejar e controlar a qualidade dos produtos e serviços oferecidos à sociedade (BRASIL, 2013, p. 209).

O PDI da Instituição, ao apresentar a sua função social, claramente dialoga com a concepção de formação humana preconizada nas DCNs ao objetivar promover uma educação pública e gratuita com excelência [...] da educação profissional técnica de nível médio, [...] mediante atividades de ensino [...] que propicie, de modo crítico, competente e solidário, a formação integral de cidadãos e profissionais capazes de contribuir para a inclusão social e o respeito à pluralidade cultural, à responsabilidade ambiental e ao desenvolvimento científico-tecnológico, socioeconômico e cultural (SILVA, C. et al, 2016, p. 82).

Encontramos ainda princípios que envolvem a formação humana integral no âmbito didático-pedagógico geral. São eles:

Ensino de boa qualidade, mediante a formação crítica do aluno e o desenvolvimento de sua autonomia intelectual e produtiva, em consonância com valores éticos, políticos, estéticos e sociais e visando à formação integral, o que implica: formação tecnológica e não apenas técnica; estreita relação entre formação geral e formação profissional; integração entre teoria e prática, possibilitando ao aluno a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, e a aplicação dos conhecimentos construídos na escola às situações da vida cotidiana na sociedade, no trabalho e em outros contextos (SILVA, C. et al., 2016, p. 90-91).

Observa-se uma sintonia entre a prescrição legal e o PDI, evidenciando o que Veiga (2007) diz: o “projeto político-pedagógico é um instrumento de concretização do processo de formação humana e de sua viabilização” (Veiga, 2007, p. 07).



Considerações finais

À guisa de conclusão desse texto, importa lembrar que o projeto pedagógico, entendido como o plano global da Instituição e como espaço de ação humana exige um compromisso de adequação intencional do real e do ideal, posto que reflete um anseio de tornar o futuro presente. É uma possibilidade a ser explicitada, e não apenas uma obrigação juridicamente configurada numa prescrição legal (Veiga, 2007, p. 32). Portanto, o projeto político-pedagógico é pensado previamente, mas edificado no cotidiano das práticas educativas concretas. Nesse sentido, enfatizamos as palavras de Veiga (2005)

[...] o projeto político-pedagógico vai além de um simples agrupamento de planos de ensino e de atividades diversas. [...] Ele é construído e vivenciado em todos os momentos, por todos os envolvidos com o processo educativo da escola. O projeto busca um rumo, uma direção. É uma ação intencional, com um sentido explícito, com um compromisso definido coletivamente (Veiga, 2005, p. 11).

A autora explicita que, assim sendo, todo projeto pedagógico da escola é, também, um projeto político, por estar intimamente articulado ao compromisso sociopolítico com os interesses reais e coletivos da maioria da população. É político no sentido de compromisso com a formação do cidadão para um tipo de sociedade. Na dimensão pedagógica reside a possibilidade da efetivação da intencionalidade da escola, que é a formação do estudante. Político e pedagógico têm assim uma significação indissociável (VEIGAS, 2005, p. 11-12).

Desse modo, um projeto para a formação humana integral deve considerar a necessidade de contemplar, no bojo educativo, uma visão contrária de reducionistas de avaliação edu-

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



cacional. Uma vez que a formação humana integral pressupõe um olhar para a multiplicidade de dimensões do desenvolvimento humano, a avaliação da aprendizagem deve ser concebida como processo formativo, contínuo, processual e dialógico, que expressa valores, concepções, crenças e o posicionamento político-ideológico do avaliador.

Quem avalia tem decisões a tomar com o objetivo de qualificar o que está sendo avaliado, determinando os critérios que irão conduzir todo o processo de valoração, uma vez que refletir sobre os processos avaliativos requer repensar a própria escola (BRASIL, 2013).

A prática da avaliação educacional, portanto, dá-se através da relação com o projeto de formação humana e envolve intencionalidades de ação, objetivadas em procedimentos e atitudes em que o avaliador atribui sentidos e significados à avaliação escolar.

Nessa perspectiva é preciso explicitar qual a concepção de educação e sociedade em que se encontram alicerçadas as bases do projeto político-pedagógico, onde a prática da avaliação pedagógica é parte integrante. Brandão (1981, p. 03), ao afirmar que ninguém escapa da educação, questiona: educação? Educações? Segue o autor a sua reflexão

Não há apenas ideias opostas ou ideias diferentes a respeito da Educação, sua essência e seus fins. Há interesses econômicos, políticos que se projetam também sobre a Educação. Não é raro que aqui, como em toda parte, a fala que idealiza a educação esconda, no silêncio do que não diz, os interesses que pessoas e grupos têm para os seus usos. Pois, do ponto de vista de quem a controla, muitas vezes definir a educação e legislar sobre ela implica justamente ocultar a parcialidade destes interesses, ou seja, a realidade de que eles servem a grupos, a classes sociais determinadas, e não tanto “a



todos”, “à Nação”, “aos brasileiros” (BRANDÃO, 1981, p. 26).

Na acepção do autor, a educação deve servir ao homem, para educá-lo, torná-lo melhor, desenvolver nele tudo o que tem, e tudo a que tem direito, porém é preciso compreender que a educação se passa entre relações sociais de categorias de homens, que educa transmitindo de uns a outros crenças e valores sociais, que servem tanto a igualar quanto a diferenciar as pessoas de acordo com projetos de usos do saber (BRANDÃO, 1981, p. 30).

Em relação à avaliação da aprendizagem escolar, é preciso que se reflita sempre a respeito de que e de quem ela está a serviço, como ação de transformação e de promoção humana e social. A partir dessa premissa, defendemos que a avaliação da aprendizagem atinge seu sentido, sua finalidade, quando sustenta as tomadas de decisões sobre o processo formativo dos estudantes, pois a “educação não serve apenas à sociedade, ou à pessoa na sociedade, mas à mudança social e à formação consequente de sujeitos e agentes na/da mudança social” (Brandão, 1981, p. 35).

Referências

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. (Edição revista e actualizada). Lisboa: Edições, v. 70, 2009.

BRASIL. **Constituição Federal**. SEB, DICEI. Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

_____. MDE; SEB, DICEI. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília: MEC, 2013.

_____. Senado Federal. **Lei de Diretrizes de Bases da Educação Nacional**: Lei nº 9394, 20 de dezembro de 1996. Brasília: Subsecretaria de Edições Técnicas, 2002.

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



_____. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil.**

_____. Resolução nº 6/2012, de 20 e setembro de 2012. **Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio.** MEC/ CNE/ CEB. 2012.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues et al. O que é educação. São Paulo: Brasiliense, 1981.

DEMO, Pedro. **Ser professor é cuidar que o aluno aprenda.** Porto Alegre: Mediação. Vol. 80, 1989.

DEPRESBITERIS, Lea. Alguns aspectos teóricos da avaliação de programas. _____. In: **O desafio da avaliação**, 1989.

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

FERNANDES, Domingos. Avaliação alternativa: perspectivas teóricas e práticas de apoio. In: **Livro do 3.º Congresso Internacional Sobre Avaliação na Educação.** Futuro Eventos, 2005. p. 79-92

FLICK, Uwe. **Desenho da pesquisa qualitativa.** Porto Alegre: Artmed, 2010.

GUBA, Egon G.; LINCOLN, Yvonna S. **Avaliação de quarta geração.** Campinas: Editora da Unicamp, v. 318, 2011.

GREGO, SMD. Avaliação educacional e escolar. In: **UNESP, PRÓ-REITORIA DE GRADUAÇÃO, UNIVESP (Orgs.). Caderno de formação: gestão escolar**, v. 3, p. 10-15, 2013.

HAYDT, R. C. C. **Avaliação do Processo Ensino-Aprendizagem.** São Paulo: Ática, 200.

FERRETTI, C.J. Educação profissional. In: **Dicionário Gestrado/UFMG.** Disponível em: <http://www.gestrado.net.br/?pg=dicionario-verbetes&id=253> Acesso em: 13/12/2016.



LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem Escolar**. 6^a ed. São Paulo: Cortez, 1998.

PELISSONI, Adriane M. S. Objetivos educacionais e avaliação da aprendizagem. Anuário da Produção Acadêmica Docente. Campinas, v. III, n. 5, p. 129-139, abr. 2009.

SEVERINO, Antônio Joaquim. A busca do sentido da formação humana: tarefa da Filosofia da Educação. Educação e pesquisa, v. 32, n. 3, p. 619-634, 2006.

SILVA, B. A. et al. Plano de Desenvolvimento Institucional-PDI: política institucional: 2016-2020. Belo Horizonte: CEFET-MG, 2016.

VIANNA, Heraldo Marelim. **Avaliação Educacional: teoria-planejamento-modelos**. 2000.

VASCONCELOS, Celso dos Santos. **Coordenação do trabalho pedagógico**. São Paulo: Libertard, 2002.

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



A PRÁTICA DE AVALIAÇÃO DO ENEM NAS ESCOLAS DA CREDE 3 NO CEARÁ

Rita de Fátima Muniz

Doutoranda em Educação Brasileira pela Universidade Federal do Ceará (UFC).

E-mail: <ritamunizjijoca@gmail.com>.

Raimundo Hélio Leite

Doutor em Educação Brasileira e professor voluntário da UFC. *E-mail:* <rhleite@terra.com.br>.

Sheila Maria Muniz

Mestranda em Educação Brasileira pela UFC. *E-mail:* <shelylamuniz@hotmail.com>.

Agência financiadora: não contou com financiamento

RESUMO

Nos dias hodiernos, o Exame Nacional do Ensino Médio, idealizado como um dos recursos para avaliar o desempenho escolar e acadêmico dos alunos brasileiros ao término da educação básica, vem sendo utilizado também como “porta de acesso” ao ensino superior. Diante desse cenário, resta saber como os educadores encaram essa avaliação e ainda se acreditam na contribuição dela para a aprendizagem dos discentes. Assim, utilizou-se a metodologia qualitativa através de entrevistas semiestruturadas e questionários com superintendentes, diretores escolares, coordenadores pedagógicos e professores de escolas estaduais da 3ª Coordenadoria Regional de Desenvolvimento da Educação, contemplando, então, a representatividade de diferentes municípios cearenses. Como aporte teórico, contou-se com a legislação vigente e autores como Andriola (2011), Horta Neto (2007), Muniz (2016), entre outros. Como resultado, evidenciou-se a credibilidade atribuída a esse exame, constatando-se que as escolas adaptam seus currículos em prol dessas avaliações.

Palavras-chave: Exame Nacional do Ensino Médio. Escolas estaduais. municípios cearenses.

ABSTRACT

In the modern day, the Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM (National High School Examination), idealized as one of the resources to evaluate the educational and academic performance of Brazilian students at the end of basic education, also represents a “gateway” to higher education. Faced with this scenario, the question is how



educators view this evaluation and if they believe in its contribution to student learning. Thus, we used the qualitative methodology through semi-structured interviews and questionnaires with superintendents, school directors, pedagogical coordinators and teachers of state schools of the 3rd Regional Coordination of Education Development, contemplating, therefore, the representativeness of different municipalities of Ceará. As a theoretical contribution, we counted on the current legislation and authors such as Andriola (2011), Horta Neto (2007), Muniz (2016), among others. The result evidences the credibility attributed to this examination and it reveals that schools adapt their curricula in favor of these assessments.

Keywords: National High School Examination. State schools. Municipalities of Ceará.

Introdução

No Brasil, ao longo da década de 80 do século XX, aplicou-se um dos primeiros estudos de avaliação externa com o objetivo de verificar o rendimento escolar. Na época, implementava-se o Programa de Educação Básica para o Nordeste Brasileiro (Edurural) e pretendia-se ver seu impacto nos municípios participantes. A amostra foi composta por 60 municípios de três estados: Ceará, Pernambuco e Piauí, contemplando um montante de 600 escolas e 6.000 alunos (HORTA NETO, 2007). “Objetivava-se, então, ter um instrumento que pudesse medir sua eficácia. Logo, foram aplicadas avaliações entre os alunos beneficiados com o programa e os não beneficiados” (MUNIZ, 2016, p. 21).

O programa Edurural contou com recursos do Banco Mundial e foi implantado em mais de 400 municípios, escolhidos entre aqueles considerados menos desenvolvidos, no período entre 1981 e 1987. O mesmo objetivava melhorar o ensino e reduzir as taxas de reprovação e evasão (HORTA NETO, 2007). Essa pesquisa foi uma das experiências mais

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



abrangentes de avaliação, servindo posteriormente como referência para as demais.

Nos dias vigentes, as avaliações em larga escala destacam-se como um dos mecanismos de acompanhamento de políticas públicas direcionadas à educação e como instrumento que visa aferir a qualidade do ensino que é ofertado nas escolas. Tal concepção, por sua vez, embasa-se na legislação atual, dentre elas, a Lei nº 9.394/1996 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) –, que, em seu artigo 4º, inciso IX, versa sobre a garantia de “[...] padrões mínimos de qualidade de ensino, definidos como a variedade e quantidade mínimas, por aluno, de insumos indispensáveis ao desenvolvimento”.

Nessa direção, cumpre ressaltar que qualidade é uma palavra polissêmica e reduzi-la a um simples conceito é um tanto complexo. Todavia, ela é encarada, nos dias hodiernos, com bons resultados no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), obtidos mediante dados como fluxo escolar e proficiência na Prova Brasil, avaliação direcionada a alunos¹ de 5º e 9º ano do ensino fundamental. Tamanha importância é reafirmada no segundo capítulo do Decreto nº 6.094 – Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação² – de 24 de abril de 2007, que, em seu artigo 3º, estabelece que “A qualidade da educação básica será aferida, objetivamente, com base no Ideb, calculado e divulgado periodicamente pelo Inep [...]”.

Sob esse prisma, as avaliações em larga escala são consideradas um dos principais recursos na busca de uma educação de

¹ Os alunos de 2º ano dos anos iniciais fazem a Provinha Brasil. Sua adesão é opcional por parte dos municípios e seus resultados não são contabilizados para o cálculo do Ideb.

² “O Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação (Compromisso) é a conjugação dos esforços da União, Estados, Distrito Federal e Municípios, atuando em regime de colaboração, das famílias e da comunidade, em proveito da melhoria da qualidade da educação básica” (BRASIL, 2007, p. 1).



qualidade. Assim, ela estende-se também ao ensino médio por meio do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), “[...] criado a partir de princípios definidos na LDB/1996 e materializado na Portaria nº 438, de 28 de maio de 1998, do Ministério da Educação e do Desporto (MEC)” (QUINALIA et al., 2013, p. 67).

Almejou-se, então, articulá-lo com o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb). O Enem seria ainda uma das principais estratégias do Plano Nacional de Educação 2014-2024 para a obtenção da Meta 3, que consiste em “[...] universalizar, até 2016, o atendimento escolar para toda a população de quinze a dezessete anos e elevar, até o final do período de vigência deste PNE, a taxa líquida de matrículas no ensino médio para oitenta e cinco por cento” (BRASIL, 2014, p. 53).

Para a concretização dessa meta, estados e municípios concentram esforços para universalizar o Enem. Dentre eles, destaca-se o Ceará, por objetivar garantir que 100% dos alunos da 3ª série do ensino médio e Educação de Jovens e Adultos (EJA) se inscrevam no Enem. Para tanto, adota uma série de estratégias, dentre elas o *Projeto Enem Chego Junto, Chego Bem*. De acordo com a Secretaria da Educação do Estado (Seduc) do Ceará, o projeto foi lançado em 2012 e tem o propósito de mobilizar, motivar e preparar os alunos da rede pública estadual para a realização do exame.

Consoante a Seduc, a ação acontece durante todo o ano letivo em seis etapas: auxílio na organização dos documentos necessários para realizar a inscrição; apoio nos dias de inscrição; eventos motivacionais e de orientação vocacional; ações pedagógicas de estudo para o Enem; realização do “Dia E”, com auxílio no transporte, hospedagem e pontos de apoio aos discentes no dia das provas; e, por fim, orientações para o acesso ao ensino superior (SEDUC, 2017).

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



Ademais, neste ano de 2017, conta-se com uma nova estratégia motivacional, que é o “Avance – Programa Bolsa Universitário”. Seu objetivo principal é melhorar as condições de acesso à universidade para os alunos de baixa renda. Para tanto, será ofertada uma bolsa de R\$ 937,00 durante seis meses no primeiro ano do ensino superior a 1.000 estudantes que concluíram o ensino médio na rede pública e estão matriculados em curso de graduação, devendo, contudo, obter uma média de 560 pontos no Enem e ser membro de família beneficiária do Programa Bolsa Família (O POVO, 2017).

A questão que se coloca é: como isso chega às escolas? Como vem sendo realizado o trabalho direcionado ao Enem por parte das Coordenadorias Regionais de Desenvolvimento da Educação (Credes) e municípios? E ainda: de que maneira os professores encaram os testes e quais seus efeitos na aprendizagem dos alunos? Para responder a essas questões, a pesquisa tomou como amostragem a Crede 3, corregedoria que contempla as cidades de Acaraú, Bela Cruz, Cruz, Itarema, Jijoca de Jericoacoara, Marco e Morrinhos.

Assim, foram realizadas visitas à Crede 3 com o intuito de obter os planos de trabalho das escolas e conversar com os superintendentes responsáveis pelo acompanhamento da referida Crede. Na ocasião, realizaram-se entrevistas com os mesmos, bem como se aplicaram questionários a fim de contemplar todos os aspectos relevantes.

Na etapa seguinte desta pesquisa, diretores, coordenadores pedagógicos e professores foram entrevistados. Para tal, foram escolhidas três escolas estaduais regulares, de proficiências variadas no Enem, localizadas em municípios distintos dessa Crede. Desse modo, houve representatividade significativa do núcleo gestor e do corpo docente das escolas estaduais.



Com vistas a demonstrar como as escolas se organizam e desenvolvem ações direcionadas ao Enem no decorrer do ano, será apresentada a seguir uma síntese de seus planos de trabalho.

Conhecendo os planos de trabalho de escolas estaduais na Crede 3

Anualmente todas as escolas da referida Crede traçam um Plano de Ação voltado ao Enem. Eles são elaborados em conjunto pelos núcleos gestores e grupos de professores das escolas no início do ano letivo, objetivando contemplar ações e estratégias que possam auxiliar na aprendizagem dos estudantes e em sua preparação para o exame.

Saliente-se, porém, que as escolas são acompanhadas por uma equipe de superintendentes da Crede. Assim, além de suporte técnico, eles atuam em parceria no desenvolvimento das ações traçadas. Estas, por sua vez, seguem as mesmas diretrizes e são elaboradas de acordo com a realidade de cada instituição, respeitando-se a base curricular nacional.

Além de todo um trabalho voltado à sensibilização dos alunos sobre a importância do Enem e do acesso ao ensino superior, existem outras ações que foram identificadas nos planos da maioria das instituições. Dentre elas, destacam-se as atividades que serão expostas a seguir, em quadro-síntese, conforme o modelo produzido pelas escolas.

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



Quadro 1 – Síntese dos Planos de Ação Enem

Objetivo Para que vão fazer?	Atividades O que vão fazer?	Estratégias Como vão fazer?	Recursos Com o que vão fazer?	Data Quando vão fazer?	Responsável Quem vai fazer?
Garantir a documentação necessária para a inscrição de 100% dos alunos no Enem e sensibilizá-los para a importância dos documentos para o exercício da cidadania.	Acompanhamento e auxílio na emissão de RGs e CPFs dos alunos.	Relacionar alunos com pendências de documentação; Auxiliar os alunos na obtenção dos documentos; Solicitar documentos aos alunos que ainda não entregaram.	Sem nenhum custo.	Fevereiro a maio.	Secretaria, núcleo gestor e professores.
Diagnosticar fragilidades.	Realização de simulados nos moldes da prova do Enem.	Elaboração de simulados periódicos para diagnosticar fragilidades de aprendizagem.	Sites da internet; Xerox; Quadro branco e piloto.	Decorrer do ano.	Núcleo gestor e professores.
Desenvolver habilidades previstas na Matriz do Enem.	Adaptar a Matriz do Enem ao Plano de Curso e promover aulas extras (aulões) aos sábados e no contraturno (noite).	Realizar aulas contextualizadas; Realizar aulões das diversas disciplinas sobre os conteúdos presentes com maior frequência no Enem, tipos de questões e bizzus sobre as provas.	Sem nenhum custo.	Fevereiro a outubro.	Núcleo gestor e professores.



Desenvolver habilidades de escrita previstas na Matriz de Redação do Enem.	Realização de minicursos de Redação.	Organizar uma pauta de temas e horários, articulando alunos; Trabalhar os diferentes tipos de redação.	Sem nenhum custo.	Decorrer do ano.	Professores de Língua Portuguesa e/ou Redação.
Motivar e estimular a participação dos alunos no Enem 2016.	Palestras motivacionais para a realização do Enem.	Convidar alunos da comunidade que conseguiram acesso ao ensino superior via Enem e “profissionais de renome” para realizar palestras motivacionais para os alunos.	O valor varia conforme a escola.	Agosto a outubro.	Núcleo gestor.

Fonte: Elaboração própria (2016) com base nos Planos de Ação cedidos pela Crede 3.

Conforme mencionado anteriormente, as ações variam de acordo com a realidade de cada instituição. Por sua vez, todas as unidades pesquisadas destacaram como relevantes as ações listadas no referido quadro, visto que estiveram presentes na grande maioria dos planos traçados.

Nessa esteira, algumas instituições sentiram a necessidade de adaptar seu currículo para ir ao encontro das competências e habilidades cobradas no exame. Dentre elas, destaca-se a Escola de Ensino Médio (EEM) José Teixeira de Albuquerque, localizada no município de Jijoca de Jericoacoara, no Ceará,

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
 NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
 RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



por inserir na grade curricular a disciplina de Redação. Um dos objetivos, como salientou o diretor dessa unidade escolar, é promover mais condições para os jovens se expressarem em diferentes tipologias textuais.

Não obstante, as escolas agem em consonância com o que é estipulado via Seduc, ou seja, traçam estratégias de modo a contemplar a participação de 100% dos educandos no Enem e, ao mesmo tempo, concentram esforços para que haja uma participação significativa em relação aos resultados.

Por oportuno, cumpre realçar que garantir 100% de inscrição não necessariamente significa a participação de todos. Prova disso é que, conforme os dados fornecidos pela Crede 3 em 2015, de um total de 5.167 alunos da Crede inscritos para realizarem a prova do Enem, compareceu um quantitativo de 4.555 nos dois dias das provas, ou seja, o equivalente a 88,16% do montante total. Diante desse cenário, superintendentes, gestores e professores intensificaram ações de motivação e acompanhamento, almejando prevenir desistências.

Nessa direção, ressalte-se que a preocupação da Crede 3 vai além de garantir que todos os estudantes façam o exame e que obtenham boas proficiências. A equipe pretende continuar acompanhando os discentes após saírem os resultados, de modo a assegurar que eles não percam a oportunidade de tentarem e se inscreverem no ensino superior, caso lhes interesse.

Conforme uma das superintendentes dessa Crede, “Muitos alunos se saem bem, mas nem todos ligam em se inscrever, em tentar o ensino superior. Alguns não se atentam em relação às datas, e outros não têm perspectiva de futuro, acham que não vão conseguir”. Assim, além de todo um trabalho de motivação, a equipe atua junto às escolas nas inscrições dos discentes, para facilitar a orientação deles no ano seguinte.



Tamanha atenção é relevante, visto que, no ano de 2015, evidenciou-se um percentual ainda pequeno de alunos inscritos na universidade, conforme expresso no quadro a seguir:

Quadro 2 - Ingresso na universidade em 2015 - Crede 3 - Acaraú

Sistema de Seleção Unificada (Sisu)		Programa Universidade para Todos (Prouni)		Pública		Privada	
Quantidade	%	Quantidade	%	Quantidade	%	Quantidade	%
63	1,86	33	0,97	31	0,92	82	2,42

Fonte: Adaptado de material fornecido via Crede (2015).

Por meio do quadro anterior, pode-se perceber uma taxa de sucesso de apenas 6,17% de aprovações (se somarmos todos os valores), com conseqüente taxa de insucesso de incríveis 93,83% em universidades. Tal resultado reclama pela urgência de complementação não apenas de projetos nas escolas, mas, inclusive, de políticas públicas que propiciem maior acesso ao ensino superior para esses jovens. Cabe aclarar, neste momento, que a quantidade de alunos que adentraram no ensino superior no ano de 2015 em faculdades privadas foi superior ao montante exposto no quadro anterior, visto que o mesmo refere-se apenas a aprendizes inscritos em universidades.

Assim, os desafios que se postam são constantes. Não é apenas garantir a inscrição dos educandos, tampouco sua presença nos dias de prova, mas sim que haja uma aprendizagem significativa para que os discentes possam realmente ter condições de realizar as provas do Enem, visando, em decorrência disso, a concorrer a vagas no ensino superior.

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
 NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
 RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



Nessa direção, a superintendente da referida Crede salienta que a equipe realiza o acompanhamento às escolas do seguinte modo:

Mensalmente a equipe da superintendência realiza o acompanhamento às ações pedagógicas desenvolvidas no âmbito das escolas, principalmente as direcionadas ao Enem. Em março, iniciaram o monitoramento da etapa de documentação dos alunos, articulando parceiros externos para garantir que todos os educandos de 3º ano e EJA – segundo período – disponham de CPF para a inscrição e de RG para a realização das provas. Para o mês de julho, está previsto o ‘Enem não tira férias’ na Crede 3, com participação de 100% das escolas com ações que acontecerão mediante um planejamento prévio feito com os gestores das escolas.

Já em agosto do ano em curso, será implementado o “Agosto do aluno”, quando os educandos participarão de passeios e receberão premiações com base na participação deles no “Enem não tira férias” e em seus desempenhos nos simulados *on-line* e nas redações postadas *on-line*. Em setembro, os estudantes participarão de aulões nos finais de semana que ocorrerão no Centro de Educação a Distância (CED) de Sobral.

No mês de outubro, a Crede 3 sairá em caravana pelas escolas, visando fixar as informações referentes à realização das avaliações e dando dicas importantes para o dia das provas. Em novembro, a referida coordenadoria reunirá os gestores para o planejamento das ações de acompanhamento ao transporte escolar, alimentação, hospedagem e participação dos alunos. Em parceria com as escolas, a Crede 3 irá monitorar a quantidade de discentes inscritos e presentes nos dois dias das provas.

Ademais, é ofertado às escolas um aporte financeiro para auxiliá-las nas ações estipuladas no início do ano. O valor que



cada escola recebe varia de acordo com a quantidade de alunos matriculados nas turmas de 3ª série.

Diante de tantas ações voltadas ao Enem e de variadas estratégias de acompanhamento, resta saber qual a percepção dos núcleos gestores e professores sobre esse exame. Para esses profissionais, a dúvida é: será que, na prática, ele contribui para a aprendizagem dos estudantes matriculados na nossa Crede? A resposta será dada pela realização de pesquisa específica para responder a essa questão.

Nas pesquisas realizadas, não foram encontrados, até o momento, estudos que versem sobre as contribuições do Enem para os aprendizes das Credes no Ceará. Todavia, há trabalhos científicos sobre a relevância dessa avaliação. Dentre eles, um dos mais conceituados é o de Andriola (2011), por elencar uma série de motivos favoráveis à adoção desse exame.

Andriola (2011) postula que a sociedade do século XXI, conhecida pelas novas tecnologias da informação, é também a sociedade do conhecimento, por isso requer um modelo de cidadão que possa fazer uso racional e inovador das informações. Diante disso, caberia às universidades adequarem-se para receber os estudantes com esse perfil. Nessa direção, o autor advoga sua relevância por considerar que o Enem avalia competências e habilidades humanas, e não apenas conteúdos escolares. Ademais, enfatiza que “O modelo do Enem induz o ensino médio a adotar uma proposta pedagógica centrada no desenvolvimento de competências relevantes para o cidadão dessa nova sociedade” (ANDRIOLA, 2011, p. 119).

Some-se a isso outra contribuição considerável à aprendizagem, que é a mobilidade acadêmica, uma vez que esse exame promove condições para o graduando migrar de curso ou inscrever-se em universidades de outro estado, não necessariamente o

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



seu. Assim, “[...] a mobilidade estudantil permitirá incrementar ações de extensão, possibilitando, ademais, que os universitários conheçam realidades e peculiaridades sociais diversas, agregando valor à formação” (ANDRIOLA, 2011, p. 123).

Visão dos técnicos, núcleos gestores e docentes sobre a contribuição do Enem

Foram entrevistados dois técnicos da Crede pesquisada e outros sete profissionais de diferentes municípios, a saber: diretores, coordenadores pedagógicos e professores de três escolas estaduais em municípios variados, a fim de se aferir a opinião deles sobre o papel do Enem no processo de ensino e de aprendizagem dos alunos. O excerto adiante mostra a visão de três dos entrevistados:

O Enem é uma prova que serve como instrumento de avaliação e, ao mesmo tempo, é classificatória para o ingresso de alunos no ensino superior [...]; hoje é um passo importante para a real democratização do ensino pelo menos na universidade, ou seu ingresso nela. Sem dúvidas, o Enem já determina a organização de muitas escolas durante o ano letivo, ou seja, o Enem já faz parte da vivência da escola. (E1, E2, E3).

Como se observa, os entrevistados apontaram o Enem como instrumento de avaliação dos conteúdos ensinados nas escolas, o qual também serve para preparar os alunos para ingressar no ensino superior. Os respondentes foram além, explicitando o papel democrático do exame ao proporcionar o ingresso de estudantes que, sem a contribuição desse exame, não teriam possibilidade de ingressar no ensino superior.

Os respondentes sinalizaram um efeito tão importante quanto os apontados anteriormente, ao reconhecerem que o



Enem já faz parte do dia a dia da escola. Portanto, ele é reconhecido tanto como instrumento viável de avaliação quanto como de acesso ao ensino superior. Assim, a visão dos técnicos e docentes dessa Crede está em sintonia com os postulados do Ministério da Educação (MEC), que lhe atribui como principal finalidade a avaliação do desempenho escolar e acadêmico ao fim do ensino médio. Logo, não há como desvinculá-lo da prática pedagógica.

O mesmo grupo de respondentes citados acima exemplificou a aula dada pelo Enem no dia a dia das escolas. “Quando planejamos (planejamento com os professores), o Enem é objeto de estudo e a proposta de ensino, ou seja, a escola analisa resultados, dificuldades, localiza fragilidades e traça ações de intervenção para solucionar problemas” (E1, E2, E3).

Outro aspecto importante sobre o Enem é apresentado a seguir:

Podemos afirmar que o Enem é a prova mais criteriosa entre as avaliações externas de que a escola participa. Não queremos aqui afirmar que a qualidade da prova é boa ou ruim, isso vai depender do objetivo que cada instituição tem. Acreditamos que, pelo tamanho do país e sua diversidade, o Enem consegue contemplar boa parte do objetivo proposto. (E1, E3, E4).

Observe-se inicialmente que os respondentes salientaram como elemento essencial o fato de a prova do Enem ser “criteriosa”, o que significa dizer que ela obedece a padrões previamente definidos. Os depoentes não entraram no mérito da qualidade das provas, mas alertaram para o fato de que cabe a cada instituição verificar se o que é avaliado está ou não de acordo com o que é solicitado no exame. Embora tenham reconhecido a diversidade de situações na área educacional, manifestaram o entendimento de que o exame atinge parcialmente seus objetivos.

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



Em conclusão, pode-se dizer que, ainda que não seja uma amostra escolhida segundo os padrões estatísticos, mas apenas segundo o resultado de um grupo focal, as opiniões dadas devem refletir a visão de um grande número de professores e adestradores do sistema educacional que estão envolvidos com o Enem.

Considerações finais

Estamos passando por um momento de globalização, em que encaramos desafios de complexidades múltiplas, sejam de ordem cultural, social, científica ou econômica, sendo cada vez mais exigida a inegável responsabilidade social da educação, devendo esta fomentar conhecimentos multifacetados que nos levem a vencer tais desafios.

Nesse ínterim, um dos principais desafios é o acesso ao Ensino Superior, por parte de estudantes oriundos de escolas públicas, o que levou a CREDE 3, juntamente com as escolas estaduais sob sua jurisdição, a fomentarem projetos que visem à expansão do acesso às universidades através do ENEM.

Os educadores atribuem credibilidade aos exames, e por isso desenvolvem ações que têm por objetivos institucionais guiar, monitorar e adaptar seus currículos em prol dessas avaliações. Resta agora que as escolas não se percam nesse processo; que não se foquem demasiadamente em tais objetivos, deixando de lado a formação humana dos discentes.

Referências

ANDRIOLA, W. B. **Doze motivos favoráveis à adoção do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) pelas Institui-**



ções Federais de Ensino Superior (Ifes). *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, Rio de Janeiro, v. 19, n. 70, p. 107-126, 2011.

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, o Distrito Federal e os Estados. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Poder Executivo, Brasília, DF, 25 abr. 2007.

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*, Poder Executivo, Brasília, DF, 21 dez. 1996.

BRASIL. *Plano Nacional de Educação 2014-2024*. Brasília, DF: MEC, 2014.

HORTA NETO, J. L. **Um olhar retrospectivo sobre a avaliação externa no Brasil: das primeiras medições em educação até o Saeb de 2005.** *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, Madrid, v. 5, n. 42, p. 1-14, 2007.

MUNIZ, R. F. *Os efeitos de uma sistemática de avaliação municipal na aprendizagem de alunos de 2º ano dos anos iniciais em escolas do município de Jijoca de Jericoacoara (CE)*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2016.

O POVO. Aluno da rede estadual que entrar na universidade poderá ter bolsa. *Jornal O Povo*, Cotidiano, Fortaleza, 5 de maio de 2017.

QUINALIA, C. L. et al. Política pública de educação uma análise do Enem: Exame Nacional do Ensino Médio no Distrito Federal. *Universitas Jus*, Brasília, DF, v. 24, n. 1, p. 61-78, 2013.

SEDUC. *Enem 2017: escolas auxiliam alunos na inscrição para o Enem*. Fortaleza: Seduc, 2017. Disponível em: <<http://www.seduc.ce.gov.br/index.php/comunicacao/noticias/211-noticias-2017/12187-enem-2017-escolas-auxiliam-alunos-na-inscricao-para-o-enem>>. Acesso em: 12 jun. 2017.

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



ANÁLISE COMPARATIVA ENTRE O EFEITO ESCOLA E OS RESULTADOS DE PROFICIÊNCIA EM ESCOLAS DA REDE ESTADUAL NOS ANOS DE 2012 A 2014, USANDO OS DADOS DOS SPAECE - SISTEMA PERMANENTE DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA DO CEARÁ.

José Valmir Guimarães de Oliveira

UFC

Ariadina Torres Guimarães

UFC

Nicolino Trompieri Filho

UFC

Alberto Filho Maciel Maia

UFC

RESUMO

O Relatório Coleman (1966), ponto de partida teórico deste trabalho, afirmava que a escola não faz diferença. Contrário a isso, este trabalho evidenciou a relação entre desempenho do aluno nos testes de Português e Matemática aplicados pelo SPAECE – Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará, nos anos de 2012, 2013 e 2014 e as variáveis contextuais: Tipos de Escola, Desempenho escolar, Situação Socioeconômica, Contexto Familiar, Práticas Pedagógicas, Clima Escolar, Expectativas e Gestão. Dados obtidos com base nos microdados do SPAECE. Trabalhou-se com oito escolas do Ensino Médio, sendo quatro acadêmicas e quatro de profissionalizante. Sendo duas com a maior proficiência nos testes de Matemática e Português e duas com menor proficiência nas aplicações do SPAECE, nos anos de 2012, 2013 e 2014. Tomou-se, nessas escolas, uma amostra aleatória simples de 3.708 alunos nos três anos da aplicação, com uma confiança de 95% e erro de 2%. Utilizou-se um banco de dados do *software SPSS – Statistical Package for the Social Sciences*, versão para Windows 20.0. Realizaram-se três regressões lineares múltiplas, tendo como variáveis independentes as proficiências em Português, em Matemática e a média da proficiência em Português e Matemática e como variáveis preditoras as oito variáveis contextuais.



Utilizou-se o método *Stepwise* (entrada e saída) em cada regressão; obtiveram-se três modelos finais. Identificou-se que as três variáveis preditoras com maiores pesos nas variáveis independentes: Tipo de Escola, Desempenho da Escola e Clima Escolar. A variável preditora Contexto Familiar não foi incluída em nenhum dos três modelos.

SUMMARY

The Coleman Report (1966), the theoretical starting point of this paper, stated that school makes no difference. On the contrary, this work evidenced the relationship between student performance in the Portuguese and Mathematics tests applied by the SPAECE - Permanent System of Evaluation of Basic Education of Ceará, in the years of 2012, 2013 and 2014 and the contextual variables: School Types, School Performance, Socioeconomic Situation, Family Context, Pedagogical Practices, School Climate, Expectations and Management. Data obtained on the basis of the SPAECE microdata. We worked with eight high school schools, four of which were academic and four were vocational. They were two with the highest proficiency in the Mathematics and Portuguese tests and two with less proficiency in the applications of SPAECE, in the years of 2012, 2013 and 2014. In these schools a simple random sample of 3,708 students was taken in the three years of application, With a confidence of 95% and error of 2%. A database of SPSS software - Statistical Package for the Social Sciences, version for Windows 20.0 was used. Three linear regressions were performed, having as independent variables the Portuguese proficiency in Mathematics and the Portuguese and Mathematics proficiency average and as predictors the eight contextual variables. We used the Stepwise method (input and output) in each regression, three final models were obtained. It was identified that the three predictors variables with greater weights in the independent variables: School Type, School Performance and School Climate. The predictive variable Family Context was not included in any of the three models.

Introdução

O sucesso da escola como instituição está fortemente

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



influenciado por fatores intra e extraescolares. Isso porque o sucesso escolar dos estudantes está associado a características inatas a estes e, principalmente, às oportunidades que lhes são oferecidas pela família e pela sociedade em geral, antes e durante o seu período de escolarização.

Nosso problema de partida é histórico e tem forte influência na atualidade. Desde a publicação do Relatório Coleman (1966), no qual ficou estabelecido que as características familiares são mais importantes que os fatores escolares em determinar o desempenho escolar, estudos sobre o papel da escola tentam melhorar a compreensão da relação destes insumos com o aprendizado. Por meio da análise dos resultados da proficiência dos alunos do Ensino Médio (EM) da rede estadual, por meio dos dados do SPAECE, é possível identificar o efeito resultante da escola no desempenho do aluno.

Tais resultados sugerem que as análises de dados feitas com o objetivo de determinar o impacto dos fatores escolares no desempenho cognitivo dos alunos devem incluir, nos seus modelos, variáveis de controle, entre as quais se destaca o Clima Escolar.

Além disso, a ênfase no fator econômico traz uma mensagem subjacente e desnecessariamente pessimista de que não há nada a fazer em relação ao aprendizado dos alunos, sem a solução prévia da questão econômica de suas famílias. Este relatório, utilizando-se de dados coletados numa amostra (aleatória com 3708 sujeitos) representativa de alunos cearenses do Ensino Médio, analisa e mede o impacto de diferentes fatores contextuais associados ao melhor desempenho dos alunos nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática.

Reconhecendo explicitamente que os fatores contextuais são um conceito multidimensional, seis (06) categorias são pro-



postas para descrever este relatório: Tipo de Escola (acadêmica ou profissionalizante), Desempenho da Escola (alto ou baixo), Situação Socioeconômica do Aluno, Contexto Familiar do Aluno, Práticas Pedagógicas do Professor, Clima Escolar na Escola, Expectativa Acadêmica/profissional do Aluno e Gestão Democrática.

Nosso objetivo é avaliar o efeito-escola frente aos resultados obtidos pelas escolas estaduais nos testes de proficiência do SPAECE, nos anos de 2012 a 2014. De importância específica são: *i*) mostrar os efeitos que as características familiares (*background* social) podem exercer sobre o desempenho dos alunos; *ii*) analisar como o Clima Escolar pode ser entendido como um conjunto de características sociais, culturais e psicológicas da escola, que se relacionam de forma interativa e influenciam a aprendizagem e o desempenho dos estudantes; *iii*) mostrar como a liderança escolar é um dos principais fatores associados à escola eficaz e *iv*) comparar os resultados de proficiências dos alunos de 8 (oito) escolas que apresentam alto e baixo desempenho escolar.

Além disso, os dados são compatíveis com a questão a investigar, ou seja, há relação significativa entre as 06 (seis) variáveis contextuais, listados acima, com o desempenho escolar verificado pelos resultados da avaliação do SPAECE, anos compreendidos de 2012 a 2014?

A delimitação da pesquisa se deu na cidade de Fortaleza, em 08 (oito) escolas públicas estaduais de Ensino Médio, divididas em duas categorias (regulares e profissionais) e com desempenhos diversos. Tendo duas escolas regulares os melhores e duas os menores rendimentos, mesma relação dada para as escolas profissionais. As escolas foram escolhidas de forma aleatória, atendendo aos níveis de rendimento que a pesquisa delimitou.

No segundo momento, referentes à parte conceitual de-

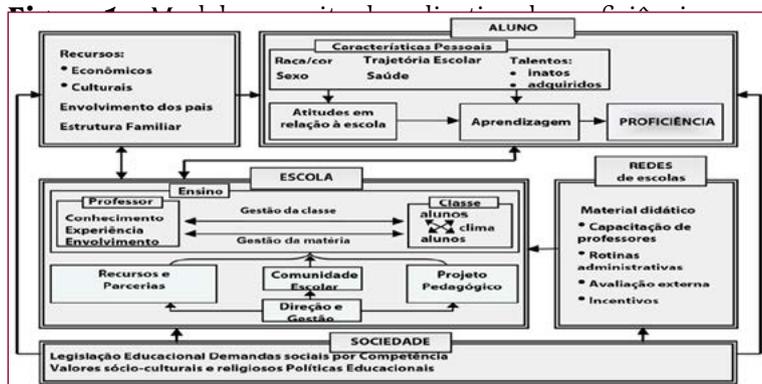
ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO

nominaram de *Fatores Contextuais das Escolas de Educação Básica*, apresentamos contribuições de renomados estudiosos da atualidade do campo de avaliação educacional que atestam a influência dos fatores internos e externos ao contexto escolar sobre o desempenho acadêmico. No terceiro momento, *O Sistema Permanente da Avaliação da Educação Básica do Ceará - SPAECE* apresenta um breve histórico que contempla as primeiras experiências avaliativas do Ceará e seu significado, sua trajetória e seu alcance e análise dos resultados. Para nosso quarto momento, descrevemos os *Procedimentos Metodológicos*. E, por fim, a análise dos resultados da regressão linear.

Fatores contextuais das escolas de educação básica

A escola com o professor, a família e o aluno são os grandes grupos detentores dos fatores associados ao desempenho escolar. Há uma discordância sobre o peso relativo desses fatores (SOARES, 2006), mas é inegável que a escola ocupa destaque. O modelo conceitual apresentado por SOARES mostra como estes grupos se posicionam no contexto social.





Estudar os fatores associados ao desempenho escolar externos à escola, como, por exemplo, a configuração psicológica, social, cultural e econômica das famílias dos estudantes, ou o ambiente da vizinhança em que moram, é muito importante para o entendimento da dinâmica dos processos de ensino e aprendizagem, segundo as ideias de ALVES, 2003, p.02

Em relação aos outros aspectos do efeito-escola, há pesquisas que procuram entender como a experiência escolar no sentido mais amplo (socialização, normas, valores, clima escolar) e as características individuais e sociais das crianças e jovens (motivação, atitude, valores, delinqüência) se relacionam com o desempenho cognitivo).

O efeito-escola refletirá, portanto, a conjunção de fatores externos e internos, fundamentais para definir as oportunidades educacionais dos alunos. O efeito-escola será mais forte quanto mais longa for a vida escolar do aluno. Também pode ser definida com uma pergunta (LEE, 2010, p. 471): “Como as características influenciam o desempenho dos alunos que as frequentam?”

Para REZENDE (2013), as condições socioeconômicas dos alunos são vistas como um dos principais fatores associados ao desempenho escolar. Para ele, uma série de estudos têm se dedicado a compreender a natureza e a dimensão dessa influência. Em regra, a conclusão é de que a origem social do aluno responde pela maior parte de sua aprendizagem.

Para SOARES (2008, p. 383), além da dúvida razoável, tanto os fatores intraescolares quanto os extraescolares estão ligados ao desempenho dos alunos. Mesmo restringindo-se aos fatores ligados à escola,

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



O modelo mostra que são tantos os fatores escolares associados ao desempenho dos alunos que nenhum deles é capaz de garantir, isoladamente, bons resultados escolares. A ênfase dada a fatores específicos em alguns momentos históricos deve ser atribuída mais à fé dos que os advogam, e não a evidências científicas.

Outro aspecto de análise, e sugerido como um dos mais significativos para identificação da eficácia escolar, temos, assim, o Clima Escolar e para a criação e perpetuação de uma cultura ou clima escolar positivo é necessária a criação de uma comunidade de aprendizagem, de objetivos análogos entre os membros da equipe da escola, ou seja, uma cultura positiva.

Outro fator importante para um ambiente positivo é a ordem na escola. Deve-se evitar estabelecer uma cultura hostil através de punições severas, controle demasiadamente rigoroso e uma relação tensa e negativa entre os alunos e o corpo docente. Como alternativa, o reconhecimento social pelo bom comportamento, rendimento, empenho e qualidade tem grande chance de ser mais produtivo.

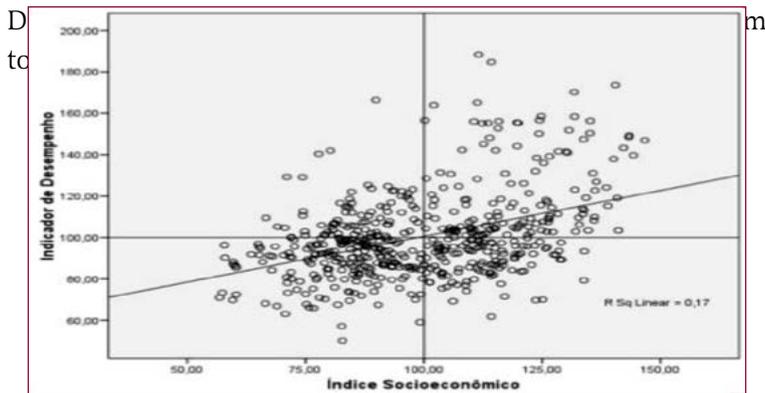
De acordo com Rezende (2010), o clima escolar é um fator interno associado ao desempenho estudantil. Como fator interno, cabe à escola possibilitar as condições de efetivação de seus efeitos, tendo em vista a melhoria da aprendizagem dos alunos.

O Gráfico a seguir aborda precisamente este assunto, apresentando resultados recentemente obtidos da avaliação do SPAECE 2009, em escolas da Rede Estadual do Ceará.

Esse gráfico é conhecido pelo nome de *Diagrama de Dispersão*, em que o eixo horizontal representa o índice socioeconômico médio das escolas avaliadas e o eixo vertical representa um indicador de desempenho dos alunos. O índice socioeco-



nômico médio de cada escola é a média dos valores do índice socioeconômico de seus estudantes avaliados e o Indicador de



Fonte: CEARÁ. Revista Contextual, 2009, CAEd.

Percebe-se que se delineia, no gráfico, uma nuvem de pontos de padrão ligeiramente linear e de inclinação positiva, ou seja, os pontos tendem a ficar mais altos à medida que se deslocam mais para a direita, como se percebe ao se observar a forma do núcleo mais escuro da figura, onde se concentra a maioria das escolas. Tal fato demonstra que as escolas com maiores médias de índice socioeconômico têm, em geral, melhor desempenho nos testes. Constatando pela linha diagonal, conhecida como reta de regressão.

O modelo de avaliação educacional do estado do Ceará

A Secretaria da Educação do Ceará (SEDUC) fortaleceu visivelmente o seu sistema de avaliação, com o intuito de uti-

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
 NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
 RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



lizar os resultados produzidos pelas avaliações como subsídio para intervenções destinadas a garantir o direito do aluno a uma educação pública de qualidade. Isso porque as informações geradas em cada ciclo do SPAECE possibilitam orientar no âmbito dos sistemas de ensino. Lima (2007) apresenta o surgimento do SPAECE:

O início de suas primeiras avaliações, em 1992, foi um passo importante e ousado para a época, classificando-o como um dos primeiros sistemas estaduais de avaliação no País. Desde então, vem sendo aperfeiçoado, passando por sucessivas transformações de natureza conceitual e metodológica. Da mesma forma, recebeu diferentes nomenclaturas até sua denominação atual como Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará – Spaece. (LIMA, 2007, p. 207).

Enquanto sistema, o SPAECE objetiva, de forma geral (LIMA, 2012, p. 44): a) avaliar de forma universalizada todas as escolas da rede pública de ensino, localizadas nos 184 municípios cearenses, mediante a aplicação de instrumentos cognitivos (testes) e contextuais (questionários); b) produzir informações sobre o desempenho escolar de cada aluno avaliado na educação básica e os fatores que se associam a esse desempenho, possibilitando a implementação de ações mais focalizadas; c) levantar pistas acerca do grau de conhecimento do professor na disciplina que leciona, buscando a correlação entre as dificuldades do professor e as apresentadas pelos alunos; e d) Possibilitar a todos os agentes envolvidos no processo educativo (alunos, professores, diretores, pais, administradores, técnicos e especialistas) um acompanhamento efetivo dos resultados obtidos pelas escolas.

No período em estudo, ou seja, a partir de 2007, para atender às demandas e prioridades das políticas educacionais



do novo governo, o SPAECE passa por um processo de redesenho, sendo estruturado em três grandes vertentes avaliativas, a saber: avaliação da Alfabetização – SPAECE-Alfa (2º ano); Avaliação do ensino fundamental (5º e 9º anos); e Avaliação do ensino médio (1ª, 2ª e 3ª séries). Atualmente, o formato se dá por meio de verificação ao final de cada ciclo escolar.

Esse sistema tem por objetivo fornecer subsídios para formulação, reformulação e monitoramento das políticas educacionais, além de possibilitar aos professores, dirigentes escolares e gestores um quadro da situação da Educação Básica da Rede Pública de ensino.

Procedimentos metodológicos

População

A população objeto do estudo foi constituída pelos alunos das escolas estaduais que ofertam o Ensino Médio, divididas em duas categorias, escolas regulares ou escolas de educação profissional que participaram da avaliação do SPAECE nos anos 2012, 2013 e 2014. Escolas regulares são aquelas que ofertam as disciplinas básicas presentes na LDB. Já as escolas de educação profissional, criadas no Ceará no ano de 2008, ofertam, além das disciplinas comuns, formação profissional e em tempo integral.

Amostra

Não se conhece o tamanho da população nesses três anos de aplicação e se considera a existência na população de uma variável que, medida dicotomicamente, apresenta variân-

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



cia máxima ($\sigma^2 = 0,25$) e uma confiança de 95% e erro igual a 0,02 na escala de proporção.

Considerando a estimativa do erro para o intervalo de confiança da média populacional (μ) a partir da média da amostra, tem-se: $e^2 = \frac{z^2 \sigma^2}{n}$ (I). Em que: a) z é igual ao valor da distribuição normal padrão correspondente à confiança de 95% (no caso -1,96 e +1,96); b) σ^2 é a variância máxima de uma variável, medida dicotomicamente com as categorias A e não-A. Apresentando na população frequências percentuais iguais com 50% em cada categoria (0,5 na escala de proporção em cada categoria), a variância máxima, no caso, é dada pela proporção de A multiplicada pela proporção de não-A, ou seja, na população a variável tem variância $\sigma^2 = 0,25$ e c) n é o tamanho da amostra.

$$\text{De (I), tem-se: } n = \frac{z^2 \sigma^2}{e^2} \text{ (II);}$$

Substituindo em II: a) $z = 1,96$, b) $\sigma^2 = 0,25$ e c) $e = 0,02$ (2%). Assim, tem-se $n \geq 2401$, o tamanho mínimo da amostra a ser tomada.

Critério de seleção da amostra

Para selecionar a amostra, foram utilizados os seguintes critérios: a) era preciso que as escolas tivessem realizado a avaliação do SPAECE nos anos de 2012, 2013 e 2014; b) que as escolas pertencessem à cidade de Fortaleza, tivessem o ciclo completo das três séries do Ensino Médio e que tivessem alunos das três séries participando da avaliação nos três anos.

Atendidas as condições a e b, foram selecionadas as duas escolas do ensino regular que apresentaram o maior desempenho nos testes de Português e de Matemática nos três anos e as duas com o menor desempenho nos dois testes também



nos três anos. Procedeu-se da mesma forma para selecionar as quatro escolas do ensino profissional:

CIDADE	TIPO_ESCOLA (CÓDIGO)	ANO/ BASE	ETAPA	LP	ETAPA	MAT
FORTALEZA	ENSINO_REGULAR_ MENOR1	2012	Final	226,5	Final	214,3
FORTALEZA	ENSINO_REGULAR_ MENOR2	2012	Final	219,1	Final	221,6
FORTALEZA	ENSINO_REGULAR_ MELHOR1	2012	Final	269,7	Final	273,2
FORTALEZA	ENSINO_REGULAR_ MELHOR2	2012	Final	275,2	Final	281,9
FORTALEZA	ENSINO_PROFISSIONAL_ MENOR1	2012	Final	274,2	Final	264,5
FORTALEZA	ENSINO_PROFISSIONAL_ MENOR2	2012	Final	278,9	Final	276,1
FORTALEZA	ENSINO_PROFISSIONAL_ MELHOR1	2012	Final	298,2	Final	322,8
FORTALEZA	ENSINO_PROFISSIONAL_ MELHOR2	2012	Final	303,3	Final	302,7

Fonte: seduc.ce.gov.br/index.php/avaliacao-educacional/.../...-da-educacao-no-ceara-ano-base-2012.

Para a seleção dos alunos, nas oito escolas atentamos para: a) reduzir os sujeitos das escolas com maior número de alunos até quantidade de alunos das escolas menores; b) sujeitos excedentes foram excluídos de forma aleatória; e c) observada participação acima de 65% nas avaliações do SPAECE. Validados, assim, 3.708 sujeitos sem registro de ausentes.

Construção das variáveis contextuais.

Responsável pela aplicação e divulgação da avaliação do SPAECE, o CAEd – Centro de Políticas Públicas e Avaliação Educacional, vinculado à UFFJ, passou a apresentar seus resultados a partir de 2012, com base em variáveis contextuais das escolas de educação básica cearense. As respostas são me-

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
 NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
 RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



didadas na escala de Liakert com quatro categorias de medida: 0 = “Nunca”; 1 = “Raramente”; 2 = “Às vezes” e 3 = “Sempre”. Questões formuladas na negativa apresentam as respostas possíveis na mesma escala.

As variáveis contextuais comuns foram agrupadas em seis blocos que são: Situação Socioeconômica do aluno, Contexto Familiar do aluno, Práticas Pedagógicas do Professor, Clima Escolar na escola, Expectativa Acadêmica/Profissional do Aluno e Gestão Democrática. Abaixo descrevemos algumas das perguntas que se repetiram nos três anos da pesquisa, tais como: A) caracterização: qual é o seu sexo? 2. Considerando as categorias do IBGE, como você se considera? B) familiares: até que série/ano sua mãe ou a responsável por você estudou? Até que série/ano seu pai ou a responsável por você estudou? C) fatores socioeconômicos: sua residência tem energia elétrica? Quantidades de livros? Existe computador no local onde você mora? D) Práticas Pedagógicas: com que frequência o(a) seu(sua) PROFESSOR(A) DE LÍNGUA PORTUGUESA costuma passar tarefas de casa? Com que frequência o(a) seu(sua) PROFESSOR(A) DE MATEMÁTICA costuma passar tarefas de casa? E) Dão oportunidade aos alunos para expressarem suas opiniões? Há barulho e desordem em sala de aula? F) Expectativas: o que você pretende fazer quando terminar o Ensino Médio?

Esses blocos de variáveis contextuais foram totalizados em cada ano, criando um escore para cada ano; em seguida, tomou-se a média desses escores nos três anos, criando-se as variáveis: Situação Socioeconômica do Aluno (ECON), Contexto Familiar do aluno (FAMÍLIA), Clima Escolar (CLIMA), Práticas Pedagógicas do Professor (PROF) e Expectativas do aluno (EXPECT).



Variáveis contextuais	N	Mínimo	Máximo	Média	Desvio padrão
FAMÍLIA	3708	,00	5,00	2,7097	1,30388
ECON	3708	,00	5,00	2,8105	1,12225
PROF	3708	,00	5,00	2,6881	1,34524
CLIMA	3708	,00	5,00	3,0173	1,43539
EXPECT	3591	,00	5,00	2,1026	1,29496
GESTÃO (*)	3708	3,37	4,41	3,9477	,30118
Valid N (listwise)	3591				

(*) - Variáveis descritas no questionário do professor e do diretor referentes à gestão, os mesmos procedimentos registraram a variável Gestão Democrática (GESTÃO).

Análise dos dados da regressão linear múltipla

Para se verificar a relação das seis variáveis contextuais com as variáveis referentes à proficiência dos alunos da amostra nos testes de Português e de Matemática, aplicados pelo SPAECE, nos anos de 2012, 2013 e 2014, utilizou-se a análise de regressão linear múltipla. Em termos estatísticos, regressão “define um conjunto vasto de técnicas estatísticas usadas para modelar relações entre variáveis e prever o valor de uma variável dependente (ou de resposta) a partir de um conjunto de variáveis independentes (ou predictoras), (MARÔCO, 2011, p. 673).

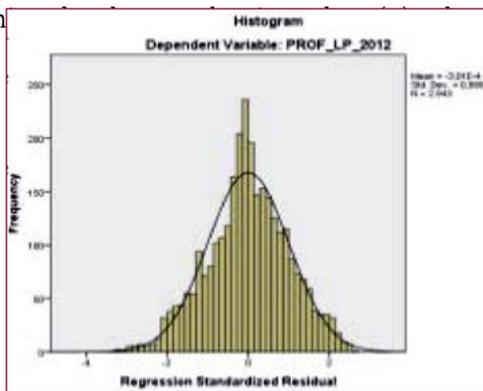
Para a realização de uma regressão linear múltipla, devem ser atendidas as condições: a) Linearidade: as variáveis independentes devem apresentar relação linear com as variáveis dependentes; b) Variância constante dos termos do erro: a cada nível das variáveis previsoras, a variância do termo residual deve ser constante. Essa constância é verificada pelo: i) *Teste de Levene*, ou seja, verifica a hipótese de que a variância nos grupos é a mesma (isto é, a diferença entre a variância é zero);

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
 NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
 RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



c) Independência dos termos de Erro: quando nenhum caso desempenha acentuada influência sobre o modelo. Os valores de *Leverage* situam-se próximos do valor médio ($[(k + 1)/n]$), em que k é número de previsores do modelo e n é o número de participantes (FIELD, 2009); d) Análise de Colinearidade e Multicolinearidade¹: se as variáveis forem muito correlacionadas, as inferências baseadas no modelo de regressão podem ser errôneas ou pouco confiáveis. Por isso, é necessário verificar se as variáveis Independentes são altamente correlacionadas; e) Normalidade da distribuição dos Termos de Erro: para satisfazer a normalidade dos termos de erro, a distribuição do histograma dos resíduos deve se aproximar da normal. Para que uma distribuição seja caracterizada como normal, a média (μ) deve assumir



1 (figura 1).

O pressuposto da distribuição normal dos erros também pode ser evidenciado por meio do diagrama de probabilidades normais. No diagrama, “a distribuição normal forma uma reta diagonal e os resíduos, graficamente representados, são comparados com a diagonal. Se uma distribuição for normal, a reta

¹ Consulta: portalaction.com.br/analise-de-regressao/36-analise-de-colinearidade-e-multicolinearidade, acessado em 18/10/2016.



residual se aproximará da diagonal. (SILVA, 2015, p.64).

Análise dos resultados por meio da regressão linear múltipla [RLM], método *stepwise*

Variáveis independentes e variáveis dependentes

Variáveis dependentes - foram realizadas três RLM com as variáveis dependentes: RLM1 - Proficiência em Português; RLM2 - Proficiência em Matemática e RLM3 - Média da proficiência em Português e em Matemática

Considerando o quadro a seguir:

Regressão Linear Múltipla 3 – Variável dependente: Média da Proficiência em Português e da Proficiência em Matemática

Obteve-se um modelo final com seis variáveis dependentes:

Model Summary ^g 1		Quadro 4 – Sumário dos modelos da regressão 3					
		2	3	4	5	6	
R		,556 ^a	,880 ^b	,903 ^c	,908 ^d	,910 ^e	,910 ^f
R Square		,310	,774	,816	,825	,827	,829
Adjusted R Square		,309	,774	,816	,825	,827	,829
Std. Error of the Estimate		16,7285	9,5730	8,6444	8,4330	8,3717	8,3348
Change Statistics	R Square Change	,310	,464	,042	,009	,003	,002
	F Change	1316,258	6026,388	664,991	149,822	44,065	26,994
	df1	1	1	1	1	1	1
	df2	2934	2933	2932	2931	2930	2929
	Sig. F Change	,000	,000	,000	,000	,000	,000

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
 NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
 RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



Durbin-Watson						1,716
a. Predictors: (Constant), TIPO_ESCOLA_PROFISSIONAL						
b. Predictors: (Constant), TIPO_ESCOLA_PROFISSIONAL, DESEMPENHO						
c. Predictors: (Constant), TIPO_ESCOLA_PROFISSIONAL, DESEMPENHO, CLIMA						
d. Predictors: (Constant), TIPO_ESCOLA_PROFISSIONAL, DESEMPENHO, CLIMA, EXPECT						
e. Predictors: (Constant), TIPO_ESCOLA_PROFISSIONAL, DESEMPENHO, CLIMA, GESTÃO						
f. Predictors: (Constant), TIPO_ESCOLA_PROFISSIONAL, DESEMP, CLIMA, EXPECT, GESTÃO, ECON						
g. Dependent Variable: Média Mat Port						

As seis variáveis do Modelo final apresentam coeficiente de correlação múltipla das variáveis independentes com a variável dependente $R=0,910$, com coeficiente de determinação ajustado $R^2=0,829$, isto é, a variação das variáveis independentes no modelo implica em 82,9% na variação da variável dependente.

Usando a notação: Y_3 - Média da Proficiência em Português e em Matemática, X_1 - Tipo de escola, X_2 - Desempenho, X_3 - Clima escola (CLIMA), X_4 - Expectativas do aluno (EXPECT), X_5 - Gestão democrática (GESTÃO) e X_6 - Situação Socioeconômica do aluno (ECON).

Observando-se os coeficientes obtidos não padronizados no modelo final, o modelo final é dado pela função linear+ múltipla: $Y_3 = 240,364 + 36,455^{X_1} + 33,159^{X_2} + 2,937^{X_3} - 0,968^{X_4} - 3,941^{X_5} + 1,418^{X_6}$.

Os coeficientes padronizados β permitem comparar o peso da relação de cada variável independente com a variável dependente. Observa-se no quadro que as três variáveis independentes que apresentaram maior relacionamento com a variável dependente são: X_1 - Tipo de escola, $\beta_1=0,906$; X_2 - Desemp, $\beta_2=0,785$ e X_3 - Clima escola, $\beta_3=0,153$.

A variável “Contexto Familiar do Aluno” não foi incluída



no modelo final obtido. Bem como não foram observadas violações nas condições para a realização da regressão.

Considerações finais

No trabalho, procurou-se trazer as contribuições das pesquisas sobre efeito-escola a partir da tradição inaugurada pelo Relatório Coleman (1966) até as contribuições mais recentes da pesquisa sobre a escola eficaz, a fim de subsidiar os modelos de análise que se empregou nesse estudo, nos quais se procurou investigar a importância relativa da escola para o desempenho dos alunos.

Nessa direção, com vistas a contribuir com o conhecimento sobre os fatores que relacionam significativamente com o desempenho escolar, aplicamos um modelo de regressão linear múltipla, com base em oito variáveis de contexto construídas com base nos microdados do SPAECE, dos anos de 2012, 2013 e 2014, incorporando as variáveis do aluno, do professor e do diretor, visando investigar o efeito dessas variáveis contextuais nas Proficiências em Língua Portuguesa e em Matemática e a Média de Língua Portuguesa e Matemática, obtidas dos resultados nos testes aplicados aos alunos pelo SPAECE.

Os resultados quantitativos, obtidos através dos modelos de análise utilizados na amostra, permitiram mostrar que o efeito-escola representado pela variável contextual “Clima escolar” pesa significativamente e com maior intensidade que as variáveis contextuais: Situação Socioeconômica do Aluno, Contexto Familiar do aluno, Práticas Pedagógicas do Professor, Clima Escolar na Escola, Expectativa Acadêmica/Profissional do aluno e Gestão Democrática. Contrariamente ao difundido, a partir do Relatório Coleman (1966), que afirma ser o Contexto Familiar do aluno o que apresenta a maior

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



influência no rendimento do aluno. No trabalho, verificou-se que a relação dessa variável com o rendimento do aluno em Português e Matemática não se relaciona significativamente nesse rendimento.

A partir dos resultados obtidos, sugere-se que se dê maior atenção ao desenvolvimento do Clima Escolar nas escolas de Ensino Médio, ou seja, trabalhar com os alunos para evitar barulho e desordem em sala de aula; controlar entrada e saída de alunos durante a aula; dar oportunidade aos alunos para expressarem suas opiniões; evitar colocar alunos para fora da sala de aula por motivos banais; trabalhar com os alunos para que esses façam silêncio para o início das aulas; fazer com que os alunos participem de atividades interessantes na escola; fazer o aluno sentir que está aprendendo coisas novas na escola e significativas para a sua formação e fazer o aluno sentir-se bem cuidado e valorizado.

Referências

ALVES, Maria Tereza Gonzaga. **Medindo o efeito-escola: perspectivas transversal e longitudinal**. In. XXVII ANPOCS, de 21 a 25 de out. 2003

CEARÁ. Secretaria da Educação Básica. **SPAECE – 2012: Revista Contextual**. Universidade Federal de Juiz de Fora, Fac. de Educação, CAEd. V. 4 (jan/dez. 2012). Juiz de Fora, 2012.

CEARÁ. Secretária da Educação do Ceará. **SPAECE – 2009. Boletim de Resultados Contextuais**. Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação, CAEd. v. 4 (jan/dez. 2009), Juiz de Fora, 2009 – Anual.

CEARÁ. Secretária da Educação do Ceará. **SPAECE – 2013. Revista Contextual**. Universidade Federal de Juiz de Fora, Fa-



culdade de Educação, CAEd. v. 4 (jan/dez. 2013), Juiz de Fora, 2013 – Anual.

FIELD, Andy. **Descobrimo a estatística usando o SPSS**. 2ª Ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

LEE, Valerie E. A necessidade dos dados longitudinais na identificação do efeito-escola. **RBEP – R. bras. Est. Pedag.** Brasília, v. 91, n. 229, p. 471-480, set/dez. 2010.

LIMA, Alessio Costa. **Ciclo da Avaliação Básica: Principais resultados**. *Aval. Educ.*, São Paulo, v. 23, n. 53, p. 38-58, set/dez. 2012. www.fcc.org.br/.../1757/1757.pdf, EM 07 de julho de 2016.

Rezende, Wagner Silveira e Et Al. **O contexto normativo do clima escolar e o desempenho dos alunos: implicações para o debate sobre gestão escolar**. Minas Gerais, 2013. v. 3, n. 2 Faculdade de Educação Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação. Programa de Pós-Graduação Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública, Juiz de Fora.

Silva, Antônia Bruna da. **Variáveis significativamente relacionadas com o desempenho dos alunos do 5º ano do ensino fundamental público do estado do Ceará no teste de língua portuguesa da prova Brasil/2011** / Antônia Bruna da Silva. – 2015.

SOARES, José Francisco e ANDRADE, Renato Júdice de. **O efeito da escola básica brasileira**. *Estudos em Avaliação Educacional*, São Paulo, v. 19, n. 41, set/dez. 2008.

SOARES, José Francisco. **Recursos Familiares e o Desempenho Cognitivo dos Alunos do Ensino Básico Brasileiro**. *Rev. Ciências Sociais*, Rio de Janeiro, Vol. 49, nº 3, 2006, pp. 615.

VASCONCELOS, Maria Drosila. Pierre **Bourdieu: A herança sociológica**. *Educação & Sociedade*, ano XXIII, nº 78, Abril, 2002.

VIANA, Heraldo Marelím. **A Prática da Avaliação Educacional: Algumas colocações Metodológicas**. Fundação Carlos Chagas. *Cad. Pesq.*, São Paulo (69): 40-7; maio 1989.

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



COMUNICAÇÃO ORAL - EIXO 4

*Avaliação de Ensino-Aprendizagem
no Ensino Superior*

VII Congresso Internacional em Avaliação Educacional

Avaliação e seus espaços: desafios e reflexões

ISBN: 978-85-8126-158-4





AVALIAÇÃO DO ENSINO E APRENDIZAGEM NO ENSINO SUPERIOR: TECENDO REFLEXÕES

Sumara Frota do Nascimento

UFC

Denize de Melo Silva

UFC

Ana Paula Vasconcelos de Oliveira Tahim

UFC

Liduína Lopes Alves

UFC

Agência Financiadora: não contou com financiamento

RESUMO

A pesquisa trata da avaliação educacional centrada no processo de ensino e aprendizagem por meio de reflexões acerca da importância da temática para o Ensino Superior (ES). Sabe-se que o avaliador tem um papel crucial, pois cabe a ele visualizar o aluno não somente como um sujeito que recebe informações, mas estabelecer com o discente um processo de troca. Este estudo analisa os conceitos da avaliação do ensino-aprendizagem no contexto do ensino superior, descrevendo o que cada autor considera relevante sobre o tema e percebendo quais as contribuições desses autores para a avaliação da aprendizagem. Trata-se de uma pesquisa bibliográfica, em que se analisou a produção científica sobre o tema “avaliação do ensino-aprendizagem no ensino superior”, durante o recorte temporal correspondente ao período de 2014 a 2016. Conclui-se que a avaliação é um processo contínuo e, por meio dele, verifica-se o alcance dos objetivos traçados para a aprendizagem.

Palavras-chave: Avaliação. Ensino e Aprendizagem. Ensino Superior.

ABSTRACT

The research deals with the educational evaluation centered on the teaching and learning process through reflections on the importance of the theme for Superior Education (SE). It is known that the evaluator has a crucial role, because it is up to him to visualize the student not only as a subject who receives information, but to establish with the student a process of exchange. This study analyzes the concepts of



teaching-learning evaluation in the context of higher education, describing what each author considers relevant on the subject and perceiving the contributions of these authors to the evaluation of learning. This is a bibliographical research, which analyzed the scientific production on the theme “evaluation of teaching and learning in higher education”, during the time cut corresponding to the period from 2014 to 2016. It is concluded that evaluation is a continuous process and, through it, the achievement of the goals set for learning is verified.

Key-words: Evaluation. Teaching and Learning. Higher Education.

Introdução

A pesquisa trata da avaliação educacional centrada no processo de ensino e aprendizagem por meio de reflexões acerca da importância da temática para o Ensino Superior (ES).

Observou-se que a avaliação, por muito tempo, foi utilizada por alguns professores como um instrumento de mensuração do conhecimento, principalmente como uma forma de punir e selecionar os discentes inseridos no processo educativo.

Nos dias atuais, ainda se notam o medo e a ansiedade decorrentes dos processos de avaliação vivenciados pelos estudantes nas Instituições do Ensino Superior (ES). Nesse sentido, a prova ainda constitui um instrumento de seleção e categorização, centralizando essa construção apenas nos resultados finais da etapa de aprendizagem dos discentes.

Na verdade, a avaliação da aprendizagem é um elemento essencial na busca para melhorias contínuas na relação ensino e aprendizagem, devendo, pois, ser revista a sua adoção em contextos punitivos ou como um instrumento de mensuração, sem qualquer articulação com o processo educativo.

O presente artigo objetiva refletir sobre a avaliação do ensino e aprendizagem no Ensino Superior (ES). Assim, faz-se

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



necessário que haja coerência no sistema de avaliação discente, objetivando considerar as relações e os contextos adjacentes à prática educativa e à natureza das trocas pedagógicas.

Diante desse contexto, a avaliação deve fornecer o acompanhamento dos discentes antes, durante e após o processo de aprendizagem, fornecendo bases teórico-práticas essenciais para o repensar das práticas e auxiliar nas tomadas de decisão.

Se a avaliação for definida como um meio para se chegar ao aprendizado, observa-se uma nova forma de pensar, pois contribui de forma significativa para o desenvolvimento autônomo dos aprendizes.

Para avaliar, é necessário que o professor tenha competência, discernimento, equilíbrio, além, é claro, de conhecimentos técnicos, não devendo esquecer a existência de diferenças pessoais entre os discentes; portanto, o professor deve perceber o grau de aprendizagem de cada aluno dentro das suas diferenças nessa construção.

O estudo pretende analisar os conceitos da avaliação do ensino e da aprendizagem no contexto do ensino superior, descrevendo as bases teóricas de sustentação e as principais contribuições relacionadas à temática supracitada.

Referencial teórico

Para Hoffman (2009), avaliação é uma ação reflexiva e mediadora do processo de ensino-aprendizagem, na qual ocorre uma divisão de papéis, ou seja, o professor ensina e também aprende.

Nesse sentido, ao avaliar, o professor deverá coletar, analisar e sintetizar, da forma mais objetiva possível, as manifestações das condutas cognitivas e afetivas dos educandos,



produzindo uma configuração do efetivamente aprendido; atribuir uma qualidade a essa configuração da aprendizagem; e tomar uma decisão sobre as condutas docentes e discentes com base nessas informações (LUCKESI, 2001).

A avaliação tem a finalidade de acompanhar o processo de aprendizagem e fornecer informações para que o avaliador possa situar-se e saber como planejar e replanejar suas estratégias pedagógicas

Em vez de diagnosticar a ocorrência ou não de aprendizagem e suas razões, visando ao replanejamento do trabalho pedagógico, a avaliação assume aspectos contraditórios e incoerentes com o seu papel. A prática avaliativa é antiga e ainda hoje são realizadas as provas para avaliar a aprendizagem. Conforme Luckesi (2003, p. 11):

Passamos a denominar a prática de acompanhamento da avaliação da aprendizagem do educando de “avaliação da aprendizagem escolar”, mas, na verdade, continuamos a praticar “exames”. Ela reconhece que os exames são necessários, porém a sala de aula é um lugar onde, em termos de avaliação, deveria predominar o diagnóstico como recurso de acompanhamento e reorientação da aprendizagem, em vez desses exames serem recursos classificatórios.

Luckesi (2011) relata que a educação tradicional, de um lado, teve seus olhos centrados nos resultados da aprendizagem na escola. As aulas eram dadas e depois era esperado que os estudantes, ao final de um determinado período letivo, manifestassem uma determinada aprendizagem desejada.

Assim, Antunes (2010) diz que, tempos atrás, por propiciar a alguns professores um caráter autoritário, prepotente e segregador, centralizado nas mãos arrogantes deste ou daquele que fazia de sua nota seu instrumento de sadismo ou

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



sua maneira egocêntrica de selecionar os bons e os maus, esse sistema, altamente injusto para o aluno, era incontestavelmente bastante confortável para o professor, como deve ser confortável para o instrutor religioso ou militar a produção de ensino em ambientes ressecados por votos de cega obediência.

Para Chaves (2001), o professor cumpre as exigências legais da instituição: dar aulas, avaliar e atribuir notas. O aluno, na maioria das vezes, mais preocupado em passar na disciplina e em conseguir notas do que com a qualidade de sua formação profissional, submete-se passivamente a esse ritual. Contudo, o professor deve levar em conta toda a bagagem do aluno, toda a ansiedade, sem despertar no aluno nenhum tipo de medo.

O professor deve pactuar com os alunos que ambos estão empenhados no mesmo processo, reduzindo dessa forma a tensão, pois, ao avaliar o aluno, o docente deve realizar uma autoavaliação.

A necessidade de avaliar sempre se fará presente, não importam as normas; não há como fugir da necessidade de se avaliar o processo de ensino e aprendizagem. A avaliação no ensino superior tem avançado e têm sido introduzidas técnicas inovadoras, junto às quais os educadores têm buscado realizar uma avaliação diferenciada por meio dessas mudanças metodológicas de técnicas nas relações de ensino.

É durante o processo de avaliação do ensino superior que os professores incentivam os alunos a refletir e possuir embasamento para suas críticas e suas variadas metodologias. Ambos (professor e aluno) são induzidos, de maneira contínua e atenta, no contexto da educação superior.

O conceito de avaliação reflexiva é um dos caminhos favoráveis para a melhoria do ensino superior, em que os professores utilizam metodologias variadas, como seminários, deba-



tes, artigos e resenhas. Cabe ao professor promover a interação do aluno, fazendo com que o mesmo seja protagonista do seu aprendizado.

Em Gil (2011) é discutido o exagero dos recursos audiovisuais, pois fazem com que o processo de aprendizagem seja direcionado por eles. Somos avaliados durante toda a vida escolar com a finalidade de, através dos resultados, partir para o aperfeiçoamento. Cada aluno deve ter um olhar para sua capacidade individual, e por meio desse resultado devem ser apresentadas condições necessárias para àqueles que não tiveram resultados satisfatórios.

O professor deve estar atento às transformações tecnológicas, às mudanças sociais, aos novos perfis profissionais que estão se desenhando, às novas exigências do mercado de trabalho e aos desafios éticos. Precisa ser capaz de definir o que será melhor para a formação de um profissional que vai atuar daqui a alguns anos (GIL, 2011, p. 37).

O aluno do ensino superior traz marcas positivas ou negativas de avaliações anteriores e, por muitas vezes, depara-se com práticas avaliativas autoritárias em sala de aula. A seguir, será apresentada a metodologia da respectiva pesquisa, salientando as etapas adjacentes à construção de investigação do objetivo em análise.

Procedimentos metodológicos

No que se refere ao método proposto para o estudo, trata-se de uma pesquisa bibliográfica. Optou-se pela pesquisa bibliográfica, haja vista o objetivo do estudo, em que se pretende analisar a produção científica sobre o tema avaliação do ensino e aprendizagem no ensino superior durante os anos de 2014 a 2016.

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



Nesse sentido, objetivou-se uma exposição compreensiva do tema, interpretando as ideias que serão propostas por outros autores na literatura, apresentando evidências e argumentações. O método escolhido visa, também, produzir um acervo de referências e conhecimentos que poderão embasar outros estudos. De acordo com Severino (2007, p. 122):

A pesquisa bibliográfica é aquela que se realiza a partir do registro disponível, decorrente de pesquisas anteriores, documentos impressos, como livros, artigos, teses, etc. Os textos tornam-se fontes dos temas a serem pesquisados. O pesquisador trabalha a partir das contribuições dos autores dos estudos analítico constante dos textos.

Foram seguidas todas as etapas de uma pesquisa bibliográfica, ou seja, realizou-se a escolha do tema e analisou-se o tempo disponível para a pesquisa, de modo que esse tempo não ultrapassasse o prazo estabelecido, nem tornasse a pesquisa inviável.

A segunda etapa foi destinada ao levantamento bibliográfico e houve a aproximação com o material bibliográfico, de acordo com o tema e a escolha desse material. A formulação do problema, terceira etapa da pesquisa bibliográfica, que é mais extensa, foi usada como guia para a construção da pesquisa.

Quanto aos objetivos da pesquisa bibliográfica, observou-se que essa é de caráter descritivo, pois delinea as características de determinadas populações ou fenômenos. Assim, proporciona uma visão reflexiva da realidade já existente e do objeto em análise.

Houve a elaboração do plano provisório do assunto e a escolha dos autores que estudaram sobre o mesmo tema. Essa busca foi feita em livros, artigos, páginas de internet, plataforma Scielo (*Scientific Eletronic Library Online*), plataforma Lilacs (biblioteca virtual em saúde), entre outros. Foi realizada uma



leitura de artigos com o tema de avaliação; em seguida, identificaram-se as ideias centrais dos artigos selecionados. Logo após, fez-se uma leitura mais aprofundada com base nos critérios de inclusão para o estudo, tais como: avaliação, ensino superior e aprendizagem, entre outubro de 2016 e março de 2017.

A amostragem dos artigos se deu no espaço temporal de dois anos, ou seja, de 2014 a 2016, resultante de pesquisas primárias qualitativas, quantitativas, estudos teóricos e artigos com acesso on-line em texto completo.

A seguir serão apresentadas a análise e a discussão dos resultados, realizadas com base na reflexão gerada por meio da teoria e da reflexão da avaliação do ensino e aprendizagem para a ação docente e aprendizagem significativa para os discentes no ensino superior.

Resultados e discussões

A avaliação é de suma importância, pois é um instrumento a ser usado na construção da melhoria do ensino. Isso só acontece se a avaliação for conduzida com caráter reflexivo, identificando as falhas apresentadas pelos estudantes. Para Luckesi (2011), a avaliação caracteriza-se por apresentar-se como ato que ultrapassa apenas a verificação das aprendizagens; nesse sentido, a avaliação expressa o valor e/ou a qualidade dos objetos.

O processo compõe-se do conjunto de procedimentos que adotamos para chegar ao resultado mais satisfatório; o que nos motiva, no caso, é a obtenção do melhor resultado. Produto, por sua vez, implica no resultado final ao qual chegamos na escola. Infelizmente, admitimos que ele é suficiente do jeito que se manifesta (LUCKESI, 2011, p. 63).

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



Nesse sentido, a avaliação auxilia também no trabalho docente, pois auxilia nas tomadas de consciência da ação docente, fomentando novas formas de ensinar e também de aprender.

Faz-se necessário que as avaliações sejam capazes de proporcionar melhorias naquilo que se pretende ensinar, ao fornecer subsídios para o aperfeiçoamento do ensino e da aprendizagem. Segundo Hoffmann (1993), a avaliação consiste em uma mediação no processo educativo. Assim, espera-se que o ato avaliativo não seja um ato isolado, punitivo, mas que auxilie numa reconstrução das práticas adotadas, objetivando a compreensão e a tomada de consciência e ação.

Nesse sentido, é preciso mudar alguns conceitos e padrões, passando pela melhor formação do educador, para que, no decorrer dos anos, a avaliação não seja atribuída somente pela nota.

Precisa-se que os profissionais compreendam melhor o processo de construção do conhecimento e utilizem a avaliação não somente como aplicação das provas e atribuição de notas. Nesse contexto, é importante compreender a avaliação dentro do processo de ensino e aprendizagem, corrigindo as falhas e tendo o olhar situado no processo educativo.

No ensino superior, por vezes, são adotadas metodologias não condizentes com a realidade e com o contexto dos discentes. Verificou-se, então, segundo a pesquisa realizada por meio das plataformas de pesquisa, que, para se avaliar, faz-se importante considerar o processo adjacente à prática. Para Sant'Anna (2010), cabem as seguintes indagações: por que avaliar? Como avaliar, ou seja, como fornecer significados para as ações realizadas? Assim, para essa observância, cabe refletir sobre a adoção de critérios adequados, capazes de auxiliar nesse processo.



Para que a avaliação seja atenta e processual, cabe considerar, segundo Morin (2014), uma estruturação melhor do pensamento. Não basta o acúmulo de informações, mas é preciso que essas informações sejam incorporadas de modo significativo pelo sujeito e aprendente. Portanto, a avaliação constitui-se como importante elemento de compreensão desse processo. Para Hoffmann (2009), na avaliação ocorre uma divisão de papéis, onde essa metodologia é bastante utilizada no ensino superior por meio de estratégias aplicadas aos alunos visando a criação, interação e ampliação das formas de pensar e agir.

Para se avaliar, deve-se considerar a teoria, bem como os instrumentos adotados, objetivando momentos de reflexão para a ação. Assim, professores e alunos poderão obter ganhos por meio dessa avaliação. Diante disso, os alunos poderão ter ciência do seu processo de aquisição de conhecimentos e aprendizagens, com clareza e fundamentação básica, pois esse é necessário para a realização de uma avaliação contínua e processual.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A avaliação é um processo contínuo, objeto que não tem um fim em si mesmo, pois, por meio dele, verifica-se o alcance dos objetivos traçados para a aprendizagem. Assim, a avaliação expressa os avanços e as dificuldades encontradas no decorrer do processo educativo.

O respectivo estudo buscou gerar a ampliação da reflexão acerca da avaliação do ensino e aprendizagem no ensino superior. Assim, verificou-se que o estudo não se esgota aqui, restando novas proposições a serem realizadas no intuito de que a avaliação, enquanto elemento, importe para o desenvol-

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



vimento das aprendizagens, e que seja adotada de forma atenta e reflexiva, por meio de estratégias e instrumentos adequados à realidade do discente.

Assim, buscou-se entender as tipologias e a densidade teórica da respectiva pesquisa, ressaltando sua importância para professores e pesquisadores que buscam entender a avaliação enquanto um elemento importante de investigação da aprendizagem.

Referências

ANTUNES, C. **Como transformar informações em conhecimento**. 3ª ed. Petrópolis, SP: Vozes, 2010.

CHAVES, S. M. A avaliação da aprendizagem no ensino superior. In: MOROSINI, M. (Org). **Professor do Ensino Superior: identidade, docência e formação**. Brasília: Editora Plano, 2001.

GIL, A. C. **Didática do Ensino superior**. São Paulo: Atlas, 2011.

HOFFMANN, J. **Avaliação Mediadora**. Porto Alegre: Mediação, 1993.

_____. **Avaliação Mediadora: uma construção da pré-escola à Universidade**. Porto Alegre: Mediação, 2009.

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

_____. **A avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições**. 22 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

_____. **Avaliação da aprendizagem na escola: reelaborando conceitos e recreando a prática**. Salvador: Malabares Comunicação e Eventos, 2003.

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



MORIN, E. **A cabeça bem-feita:** repensar a reforma do pensamento, reformar o pensamento. 21 ed. – Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2014.

SANT'ANNA, I. M. **Por que avaliar? Como avaliar?** Critérios e instrumentos. 14 ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico.** São Paulo: Cortez, 2007.

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



DESENVOLVIMENTO DA CAPACITAÇÃO PEDAGÓGICA NA FORMAÇÃO DO ENFERMEIRO: UMA PERSPECTIVA DOCENTE

Cristine Maria Pereira Gusmão

UniT

Rosana Quintella Brandão Vilela

UFAL

Agência financiadora: Não contou com financiamento

RESUMO

A dimensão educativa é desenvolvida nas atividades de rotina de assistência, de gerência, de educação em saúde que permeiam o fazer em saúde pelo profissional enfermeiro, assim como é elencada desde a Lei do exercício profissional até as Diretrizes Curriculares dos cursos de enfermagem. O estudo teve como objetivo identificar a percepção dos docentes sobre o desenvolvimento da capacitação pedagógica no curso de enfermagem. Trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa, exploratória, através de aplicação de um questionário semiestruturado para 19 docentes. Os dados obtidos foram submetidos a análise de conteúdo, na modalidade temática. A análise das respostas dos docentes revelou que os fatores que interferem na formação do enfermeiro educador são de natureza: pedagógica, relacionadas ao professor e à escola; pessoal, relacionada ao aluno; e administrativa. Os resultados mostraram que os profissionais percebem que a formação pode influenciar sua prática de ensino, em que os pontos positivos se relacionam, principalmente, em uma formação complementar contínua, por meio de cursos de aprimoramento. As dificuldades se relacionam, transversalmente ao modelo de ensino que tiveram em sua formação e ao modelo de ensino adotado pela instituição onde atuam.

Palavras-chave: Dimensão educativa. Educação em saúde. Enfermagem.

ABSTRACT

The educational dimension is developed in routine care activities, management, health education That permeate the health care of the



professional nurse, as it is listed from the Law of Professional Practice to the Curriculum Guidelines for Nursing courses. The objective of this study was to identify the teachers' perception about the development of pedagogical training in the nursing course. This is a qualitative, exploratory approach, through the application of a semi-structured questionnaire for 19 teachers. The data were submitted to content analysis, in thematic modality. The analysis of the teachers' responses revealed that the factors that interfere in the formation of the nurse educator are of a pedagogical nature, related to the teacher and to the school; Personal, student-related and administrative. The results showed that professionals perceive that training can influence their teaching practice, in which the positive points are mainly related to continuous complementary training, through improvement courses. The difficulties are related, transversally to the teaching model they had in their education and to the teaching model adopted by the institution where they work.

Key-words: Educational dimension, Health education, Nursing.

Introdução

A enfermagem é reconhecida em território nacional a partir da Lei de Nº 7.498 de 1986, que regulamenta o exercício da profissão, onde o enfermeiro é um profissional de nível superior, cabendo a este atuar em funções privativas que estão representadas nas atividades de gerência, de assistência e até nas atividades relativas à dimensão educativa. (BRASIL, 1986)

A dimensão educativa engloba atividades que estão elencadas desde aquelas voltadas para a educação permanente da equipe de saúde, às ações de educação em saúde voltada para a população, podendo ser incorporada em todos os momentos e ambientes da atuação profissional, entendendo que “ o significado do processo educativo se amplia e surge como um alicerce, como algo que permeia a formação do profissional e sua relação com a sociedade, pois a educação se evidencia em

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



qualquer contexto, não só nas escolas[...]” (RAMOS, REIBNITZ E PRADO, 2005, pág. 277). Se sobressai como um importante instrumento de transformação, como citam Leonello e Oliveira (2008):

[...]a práxis constitui um processo de ação-reflexão que tem o potencial de transformar a realidade. Exercitá-la no cuidado à saúde, no que se refere às ações educativas, implica fazer do trabalho de enfermagem uma prática reflexiva, questionadora e com potencial para transformar a realidade em saúde e promover a integridade do cuidado.

Tendo em vista que os graduados em enfermagem assumem cada vez mais a função educadora junto ao paciente, à comunidade e à equipe. Alguns autores (BRASIL, ALENCAR E MUCCI, 1996; BUDO E SAUPE, 2004) analisando a origem e história da profissão no Brasil referem que os fatos revelam uma incorporação das ações de educação ao processo de trabalho dos enfermeiros. Função esta que recebe nomenclaturas diferentes de acordo com o momento histórico registrado e o caráter de sua finalidade, como Almeida e Soares (2009) ressaltam:

Em cada período histórico, as práticas educativas receberam diferentes denominações, segundo o enfoque que as caracterizavam. Inicialmente, educação sanitária quando as ações visavam a aplicação de normas e atitudes para a mudança de comportamento dos cidadãos. Posteriormente, como educação para a saúde, quando as ações objetivavam um estado a ser alcançado depois de educado e, finalmente, educação em saúde - momento em que referenciais da educação passaram a ser utilizados para se obter saúde.

Para o Ministério da Saúde (BRASIL, 2007), educação e saúde representam um campo de conhecimentos e de práticas



do setor saúde que resulta da relação entre as disciplinas das ciências sociais, das ciências da saúde e da educação.

Partindo desta perspectiva, se faz importante uma formação que subsidie a educação em saúde, “levando em consideração a sua importância na prática profissional do enfermeiro, uma vez que a educação não afeta somente o profissional, mas também o indivíduo que está neste processo de aprendizagem” (GARANHANI, GARBUIO E PERALES, 2016).

Sendo assim, as Diretrizes Curriculares Nacionais de Enfermagem (DCN Enf), em vigor desde o ano de 2001, traz à luz a capacitação pedagógica para a formação do enfermeiro durante a graduação. Esta, recomenda em seu artigo sexto, a presença de “[...] conteúdos pertinentes à capacitação pedagógica do enfermeiro, independente da Licenciatura em Enfermagem”, além de outros elementos norteadores dessa formação (BRASIL, 2001).

Nessa direção, Morh (2011) baliza um modelo de currículo que seja capaz de formar profissionais com dupla competência: A competência técnica e a competência pedagógica. Para a autora, a competência pedagógica traz consigo conhecimentos e reflexão sobre os componentes e processos do ato de aprender e do ato de ensinar.

Esse caráter de atuação suscita uma necessidade de contínua reflexão sobre os princípios, diretrizes e currículos orientadores da formação dos futuros profissionais. Nesse sentido, o presente estudo pode trazer contribuições relevantes ao buscar compreender esse cotidiano no qual os docentes se inserem de modo intenso, e desta forma, pode contribuir para a construção de um currículo educador, que valorize suas experiências e que incorpore ações de educação ao processo de trabalho.

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



Com base nos desafios expostos, objetiva-se, nesta pesquisa, identificar a percepção dos docentes sobre o desenvolvimento da capacitação pedagógica, visando a dimensão educativa na formação do enfermeiro. Para tanto, priorizamos a seguinte questão: que elementos os docentes consideram como inibidores e facilitadores para o desenvolvimento da capacitação pedagógica no seu cotidiano docente?

Percurso metodológico

Este estudo é derivado da pesquisa de conclusão de curso do mestrado profissional em ensino na saúde, intitulada “A capacitação pedagógica na graduação em Enfermagem: Uma reflexão sobre a formação e o preparo para o ensino. ”, a qual foi realizada entre os anos de 2015 e 2016.

Entende-se como elementos para o desenvolvimento da capacitação pedagógica na formação do enfermeiro, aqueles elencados por Morh (2011), onde a competência pedagógica traz consigo conhecimentos e reflexão sobre os componentes e processos do ato de aprender e do ato de ensinar e estes “[...] incluem saberes sobre: O currículo (o que ensinar? Quais conhecimentos abordar?); Conhecimentos didáticos, que dizem respeito à atuação docente e à atividade de ser professor; Ensino-aprendizagem, reflexão sobre os componentes e processos do ato de aprender e do ato de ensinar”. (MOHR, 2011, p.58).

A pesquisa foi realizada em âmbito local e teve como limite estudar os cursos de enfermagem de quatro instituições de ensino superior, sendo duas delas públicas e duas privadas, as quais foram selecionadas por antiguidade e tradição no ensino em enfermagem.



Para o levantamento dos dados com os docentes foram realizados os questionários semiestruturados, onde as questões abertas foram: 1) quais os fatores favoráveis para a efetivação da capacitação pedagógica nos cursos de Enfermagem?; 2) quais os fatores desfavoráveis para a efetivação da capacitação pedagógica nos cursos de Enfermagem?; 3) quais as sugestões para a efetivação da capacitação pedagógica nos cursos de Enfermagem?

Foi incluído no instrumento, um cabeçalho onde o professor informava: nome, sexo, modalidade de formação, formação complementar e instituição ao qual estava vinculado. Estes dados possibilitaram conhecer as características da força de trabalho docente envolvida na pesquisa.

O questionário foi preparado e hospedado na ferramenta do *GoogleDocs*, e os participantes foram contactados por meio dos endereços eletrônicos, para os quais foi enviada uma carta convite contendo informações, esclarecimentos, relevância e objetivos do estudo, juntamente com o link de acesso ao TCLE, que logo após a sinalização da manifestação livre e esclarecida de concordância com os termos da pesquisa, direcionou o participante ao questionário. As respostas foram encaminhadas para armazenamento dos dados no *GoogleDocs*.

Foram convidados os 196 docentes das 4 Instituições escolhidas para o estudo. Obteve-se, como retorno, dezenove questionários respondidos e válidos. Existe um consenso de um número de amostra para pesquisa qualitativa entre 20 e 30 entrevistas, onde é aceitável por alguns autores, um mínimo de 10 entrevistas (MINAYO, 2017).

Sintetizando, o perfil dos docentes dessa amostra é representado, predominantemente, por mulheres, bacharéis e com formação *lato sensu* nas instituições privadas, e formação *stricto sensu* nas instituições públicas.

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



Como procedimentos de análise, as questões abertas do questionário foram submetidas a uma análise temática, uma das técnicas de análise de conteúdo. A análise de conteúdo é um método empírico que depende do “tipo de fala a que se dedica e tipo de interpretação a que se pretende como objetivo” (BARDIN, 2011 pág. 36).

Inicialmente, trabalhou-se na transcrição das respostas buscando-se a compreensão das informações, passando pela identificação de categorias subjacentes e chegando a uma síntese interpretativa em que se articula objetivo do estudo, base teórica adotada e dados empíricos (MINAYO, 2006).

Nessa análise emergiram quatro categorias de elementos, sendo elas: 1) elementos de natureza pedagógica que interferem na formação do enfermeiro educador, com duas subcategorias –relacionados ao professor e relacionados à escola; 2) Elementos de natureza pessoal do aluno que interferem na formação do enfermeiro educador; 3) Elementos de natureza administrativa que interferem na formação do enfermeiro educador; e 4) Elementos sugestivos para o aprimoramento da capacitação para formação do enfermeiro educador.

O estudo foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Alagoas (UFAL) – Plataforma Brasil, e aprovado com o Parecer nº 1.653.161. Todos os participantes assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. E, para preservar o sigilo dos entrevistados, eles foram nomeados, se professor de IES publica – Pb, se privada Pv, por ordem sequencial de 1 a 19.

Resultados e discussão

Esse estudo teve como perguntas: que elementos interferem no desenvolvimento da capacitação pedagógica no coti-



diano docente? Portanto, neste tópico, os resultados da pesquisa serão confrontados com a literatura ao longo do texto. Os dados do questionário serão apresentados a partir das categorias que emergiram da análise de conteúdo (Quadro 1).

Categorias e subcategorias da Pesquisa

Categorias		
Elementos de Natureza Pedagógica que interferem na formação do enfermeiro educador	Subcategorias	Relacionadas ao professor
		Relacionados à escola
Elementos de Natureza Pessoal do Aluno que interferem na formação do enfermeiro educador		
Elementos de Natureza Administrativa que interferem na formação do enfermeiro educador		
Elementos sugestivos para o aprimoramento da capacitação para formação do enfermeiro educador		

Fonte: dados da pesquisa (2016).

Os elementos de origem pedagógica surgiram nas falas de todos os docentes, ora facilitando, outras dificultando o desenvolvimento da capacitação pedagógica nos cursos de enfermagem pesquisados.

As dificuldades encontradas relacionadas ao professor como formação e ensino tradicional, dificuldades em colocar em prática o PPC, podem ser atreladas aos modelos e carências de sua própria formação quando evidenciado no perfil desses professores que em sua maioria tem formação *lato sensu*, e assim trazido por Garanhani e Gastaldi:

A formação do enfermeiro, bem como dos demais profissionais da área da saúde para a prática da educação em saúde ainda é carente, não só de um conceito ampliado e aprofundado, mas também de ações estratégicas inovadoras que permitam desconstruir as imagens associadas a palestras, cursos, entre outras, que im-

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



põem verticalmente a relação entre os profissionais de saúde e o usuário. (GARANHANI E GASTALDI, 2016).

A consequência disto é o reflexo na formação de outros profissionais, pois “o enfermeiro educador transfere para sua prática docente a forma como vivenciou a sua própria formação. E é um ponto comum entre os enfermeiros educadores e o reflexo desta formação tradicional na sua prática pedagógica[...]” (GUBERT E PRADO, 2011).

Além disso, Gusmão e Vilela (2017) identificaram, nas instituições do estudo, a pouca ou nenhuma articulação entre os diversos componentes curriculares, dificultando assim a mobilização dos saberes para as atividades educativas “ [...] o enfermeiro-educador para trabalhar na prática, necessita estabelecer relação entre os conhecimentos das diferentes ciências que compõem a saúde e as ciências sociais, e de educação. Esta necessidade não é observada nos currículos pesquisados. ” (GUSMÃO E VILELA, 2017, pág. 6)

Quanto aos elementos *planejar* as atividades docentes, e *elaborar* o material a ser utilizado, aparecem como obstáculos; eles parecem representar um efeito secundário à falta de tempo. Estes elementos dificultadores, possivelmente, se devem a outros vínculos e atividades não relacionadas à docência, não os permitindo planejar sua rotina, como aparece nas falas: “Os horários das capacitações geralmente são em horários em que os professores desenvolvem suas atividades. ” (Pv1); “Percebo uma falta de tempo por parte dos docentes no curso de enfermagem, por estarem também envolvidos com a atividade profissional, ou seja, ter que exercer o papel de enfermeiro, aliado ao seu papel como docente. ” (Pv 6). Pois, para alguns profissionais da saúde, a docência não é a atividade principal ou exclusiva como fala Batista,



[...] para muitos professores, a docência em saúde é, geralmente, considerada secundária, deixando de reconhecer a existência de uma relação entre ensino, aprendizagem e assistência bem como de serem discutidas as especificidades dos cenários do processo ensino-aprendizagem e seus atores: professor, aluno, paciente e profissionais de saúde e comunidade (BATISTA, 2005).

Em contrapartida aos elementos vistos como obstáculos, surgem aqueles considerados como elementos que facilitam o desenvolvimento da capacitação pedagógica relacionados ao professor. Inicialmente, os relatos dos docentes convergem para o entendimento da função educativa como própria da prática profissional da enfermagem “O profissional enfermeiro é um educador em potencial e a educação em saúde é prática diária na Enfermagem” (Pv. 8), podendo-se inferir que a profissão facilita e proporciona ambientes de aprendizagem em educação em saúde.

Destacam-se como elementos facilitadores: o uso de metodologias ativas; oportunidades de discussão em pares sobre o PPC; a realização de atividades educativas em meio a aula prática. Isto indica o potencial da profissão em educação em saúde e a oportunidade de aprendizagem facilitada nos ambientes de trabalho, como “A educação em saúde permeia todas as áreas de atuação da enfermagem envolvendo o cliente, sua família e comunidade” (GARANHANI E GASTALDI, 2016; BUDÓ E SAUPE, 2004). Somando a ideia de que:

Os profissionais\alunos devem sentir-se o tempo todo sujeitos do processo educativo e, da mesma maneira, aprender a considerar sujeitos o usuário e os outros profissionais. Construindo o seu processo de autonomia, têm-se um verdadeiro significado de ensinar profissionais para profissionais de saúde. (L'ABBATE, 1994)

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



Pode-se observar uma preocupação com o preparo dos docentes para o desenvolvimento dessa dimensão, além da atenção à escolha de metodologias que possam superar a abordagem biomédica, para favorecer a formação de uma consciência crítica dos profissionais.

Ao referir-se à segunda subcategoria - Elementos relacionados à Escola - identifica-se que para os docentes, sujeitos da pesquisa, é fundamental a atenção da escola para o desenho curricular e o desenvolvimento docente. Estes elementos são importantes na construção do conhecimento, na reflexão sobre os componentes e processos do ato de aprender, e do ato de ensinar.

As maiores dificuldades em relação à escola relacionam-se a capacitações insuficientes e inadequadas. Estes elementos foram evidentes nas falas dos professores: “Semana de curso e horário integral, se torna cansativo e com sobrecarga de informações, creio que deveriam ser periódicas e rotativas.” (Pv13);

O desenho curricular também é relatado entre as barreiras para o desenvolvimento do Enfermeiro Educador. Gusmão e Vilela (2017), ao analisarem os currículos destas escolas, concluíram que:

[...] os cursos mostram formas diversas de construções curriculares. Têm perfil com formação generalista voltada para as demandas do SUS. Apresentam a capacitação pedagógica em seus conteúdos teórico-práticos, porém sugerem que as disciplinas ocorrem de forma isoladas. Não explicitam sobre a presença de profissional da área de educação na construção do currículo e execução das atividades. (GUSMÃO & VILELA, 2017, p.8)

As autoras, no mesmo texto, referem que os conteúdos relacionados à capacitação pedagógica são evidentes nos currículos de enfermagem, mas tendem a ocorrer de forma isolada.



Nota-se que, entre os elementos facilitadores de natureza pedagógica, relacionados à escola, ganharam destaque, principalmente nas instituições privadas, onde as falas dos professores avultam pontos positivos, tais como: a presença de um “Programa contínuo de aprimoramento docente (Pv4); “ A realização de oficinas pedagógicas frequentes facilita a construção de uma prática mais didática e a sensibilização quanto a necessidade de produção acadêmica e titulação como forma de aliar o ensino, pesquisa e extensão.”(Pv5); “A constante oferta de capacitações docentes a cada semestre.” (Pv1); “Incentivo da instituição.” (Pv10); As “Atualizações periódicas, bem como reflexões acerca da prática de ensino-serviço.” (Pv13).

O que fora relatado não aparece com ênfase na fala dos professores da escola pública, fato que pode relacionar-se ao baixo investimento do Estado em educação. Sobre isso, Chaves e Amaral (2015) expressam que os investimentos no setor público de educação vêm sendo reduzidos desde as políticas aprovadas em 1990, fortalecendo a ideia de que “[...] o Estado deve se afastar da manutenção desse nível de ensino uma vez que a educação superior passa a ser considerada um serviço público não exclusivo do Estado.” (CHAVES E AMARAL, 2015, pág. 113)

Um dos elementos facilitadores de natureza pedagógica, relacionados à escola, diz respeito à integração com “Projetos de extensão” (Pb2). A narrativa evidencia a potencialidade da extensão enquanto espaço de formação voltada para o cuidado e à centralidade da ação educativa para a enfermagem, principalmente em saúde pública.

Nesse sentido, Silva, Ribeiro e Silva Junior (2013, pag. 381) mencionam que “A prática extensionista se coloca como campo de aprendizagem não só dos discentes, mas dos docen-

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



tes e demais sujeitos, pois, para se aprender, é preciso vivenciar o mundo, e não só ter teorias. [...]” .

Percebe-se, nesta categoria, sobre os elementos de natureza pedagógicas, que professor e escola têm suas contribuições nos fatores facilitadores e inibidores. Faz-se necessário repensar a prática docente e o desenho escolar, na busca de superar os obstáculos e potencializar os pontos positivos concernentes, principalmente a capacitação pedagógica e a valorização de atividades de aprendizagem, além da sala de aula, por meio da inserção na realidade local e da participação ativa no SUS, atuando diante de problemas práticos e de interesse coletivo.

Contudo, sentiu-se falta de menção da participação docente na construção e acompanhamento do currículo como ferramenta de melhorias contínuas na atuação docente e do currículo formador, o que poderá ser associado, entre outros fatores, à falta de tempo, formação tecnicista e o exercício da docência como secundária à atuação profissional assistencialista.

Elementos de natureza pessoal do aluno que interferem na formação do enfermeiro educador

Nas falas dos participantes do estudo, principalmente os docentes das IES públicas, o perfil do aluno e interesse em aprender, surgem como parte facilitadora do desenvolvimento da capacitação pedagógica. Infere-se que é necessária a participação do aluno nos encontros e diálogos entre professores e a sociedade, indicando a possibilidade de produção de novos conhecimentos, constituídos a partir da troca e construção entre os saberes científico e popular.

Velloso et al. (2016) perceberam a importância de que os projetos pedagógicos tenham propostas interdisciplinares



na construção do conhecimento. Segundo eles, estas atividades têm a capacidade de despertar o maior interesse do aluno, levando o aprendizado para fora dos muros da escola.

Elementos de Natureza Administrativa que interferem na formação do enfermeiro educador

Quando se trata da natureza administrativa, a falta de recurso, de material e de estrutura física ganham destaque, acompanhados do foco em produção acadêmica entre os elementos que atuam como barreira ao desenvolvimento da capacitação pedagógica nos cursos de enfermagem pesquisados.

Os sujeitos da pesquisa revelaram a cobrança que sofrem por parte da administração escolar em relação ao desempenho na produção científica. Identificam este foco da administração como uma barreira ao desenvolvimento da capacitação pedagógica.

Trabalhar o tema “mérito acadêmico” na lógica da valorização da docência tem sido uma luta árdua, onde estudos apontam uma menor atenção da gestão para com o ensino:

O ambiente docente tem sofrido a precarização do trabalho baseado na alta produtividade, individualismo e espírito competitivo análogo às organizações privadas, produtoras de bens e serviços. Uma quantidade excessiva de trabalhos tem sido publicada, sem ao menos considerar a qualidade do texto e pesquisas mais aprofundadas. O mesmo ocorre com a qualidade das aulas, em função do cansaço físico e emocional dos docentes. (FERREIRA, MIRANDA E GURGEL, 2016, pág. 79)

Observa-se que recursos físicos estruturais, de tecnologia e de materiais aparecem como elementos facilitadores e como obstáculos. Tais elementos são tratados como obstáculos

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



pelos professores da escola pública devido ao pouco investimento na área, já discutido anteriormente.

Para Freitas et al. (2016, pág. 446),

“Urge, portanto, a necessidade de ampliar a discussão acerca do tema, sobretudo, no que se refere ao papel da gestão e a formação pedagógica necessária para a efetividade da docência em saúde, que, mesmo com todas as diretrizes norteadoras e reestruturadoras desse ensino, não garantem, de fato, a formação do profissional com o perfil pretendido.”

A importância desses investimentos fica evidente diante das falas dos docentes de escolas privadas, onde, atualmente vem se dando ênfase aos programas de desenvolvimento docente. Este movimento é reconhecido como facilitador do processo de capacitação pedagógica para o curso de enfermagem, embora percebam a necessidade de o programa estar mais alinhado com as demandas dos professores dessas instituições.

Sugestões para o aprimoramento da capacitação para formação do enfermeiro educador

Os elementos pedagógicos relacionados à escola e de natureza administrativa, além de presença importante entre os obstáculos e facilitadores da capacitação pedagógica, foram preponderantes nas sugestões oferecidas pelos pesquisados.

Nos relatos levantados, pode-se observar que há um apelo para abordagem do papel do enfermeiro educador e seu desenvolvimento, inclusive na formação, já evidenciado em outras pesquisas onde os autores consideram que

[...] o conhecimento que compõe o aporte teórico desses profissionais, durante sua formação, não produz ainda a incorporação de teorias de educação em saúde como



estratégias para a promoção da saúde na prática profissional. (GARANHANI E GASTALDI, 2016)

Com vistas à superação desse problema, com o objetivo de alcançar um perfil que apresente as competências para educação em saúde, valores e atributos para o mundo do trabalho, Almeida, Cardoso e Santos (2016) sugerem que o currículo trabalhe com cinco eixos de acordo com as áreas de atuação da enfermagem: atenção em saúde; gestão/gerência dos serviços de saúde e do cuidado de enfermagem; educação (popular) em saúde e educação permanente em serviço; pesquisa em saúde e formação política e associativa.

A valorização docente como atividade e não apenas por produção acadêmica ou titulação, foi outra sugestão dos professores, e já discutida no item anterior.

Ressalta-se, aqui, a relevância que os entrevistados atribuem ao professor tanto para os obstáculos como para os elementos facilitadores da capacitação pedagógica. Porém, não é evidente esta importância e reconhecimento para o protagonismo docente e discente nas sugestões apresentadas.

Considerações finais

Os resultados mostraram que os profissionais percebem que a formação pode influenciar sua prática de ensino, em que os pontos positivos se relacionam, principalmente, em uma formação complementar contínua, por meio de cursos de aprimoramento. As dificuldades se relacionam, transversalmente ao modelo de ensino que tiveram em sua formação e ao modelo de ensino adotado pela instituição onde atuam, bem como os recursos destinados para o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem.

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



Os sujeitos da pesquisa percebem a necessidade de maiores investimentos da escola em cursos específicos de capacitação pedagógica, adequação dos planos de aprimoramento com maior participação dos professores na sua elaboração e melhor estrutura para o desenvolvimento do ensino em enfermagem. Destaca-se a necessidade de que os cursos de enfermagem levem em consideração as características de um ensino interdisciplinar, porém o professor se coloca como agente passivo diante das sugestões.

Nesse sentido, é importante buscar as construções coletivas, apoiadas com profissionais da área da educação, sobre as possibilidades e barreiras para um ensino efetivo da educação em saúde no curso, possibilitando diagnósticos mais precisos, a partir dos quais a atuação docente se tornaria mediadora do processo, reconhecendo essas práticas como ponto forte para formação dos seus discentes.

Destacamos, ainda, a necessária produção de novos conhecimentos sobre o tema. Visto que, a pesquisa em foco teve a limitação de observar o fenômeno apenas na perspectiva do docente.

Referências

ALMEIDA, Alva Helena de; SOARES, Cássia Baldini. **Ensino de educação nos cursos de graduação em enfermagem**. Rev. bras. enferm., Brasília, v. 63, n. 1, p. 111-116, Feb. 2010. Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-71672010000100018-&lng=en&nrmiso>. Access on 09 Aug. 2017. <http://dx.doi.org/10.1590/S0034-71672010000100018>.

ALMEIDA, Lenira Maria Wanderley Santos de; CARDOSO, Danielly Santos dos Anjos; SANTOS, Regina Maria dos. **RE-**



VISÃO DAS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA OS CURSOS DE GRADUAÇÃO EM ENFERMAGEM

(DCNENf): CONTRIBUIÇÕES DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE ENFERMAGEM SEÇÃO ALAGOAS (ABEn-AL). Anais: 15º Senaden • ISSN: 2318-6518. Disponível em < <http://abeneventos.com.br/15senaden/anais/resumos/T0467-1.html> > Acesso em 16/06/2017 às 17h22min in

ALVARENGA, A.; CARVALHO, P. S.; ESCARIA, S. C. **Delphi – método e aplicações**. Departamento de Prospectiva e Planejamento e Relações Internacionais. Ministério do Ambiente, do Ordenamento do Território e do Desenvolvimento Regional. Lisboa, 2007.

ALVES-MAZZOTTI, A. J.; GEWANDSZNAJDER, F. **O Método nas Ciências Naturais e Sociais: Pesquisa Quantitativa e Qualitativa**. 2ª edição. São Paulo: Thomson Learning, 2002.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Tradução Reto, Luís Antero; Pinheiro, Augusto. São Paulo, Edições 70, 2011.

BATISTA, Nildo Alves. Desenvolvimento docente na área da Saúde: uma análise. **Trabalho, educação e saúde**. 2005. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/tes/v3n2/03.pdf> > Acesso em: 17 de outubro de 2014

BRASIL, Virginia Visconde; ALENCAR, Celi Cristiane Pereira de; MUCCI, Ivone. **REFLETINDO SOBRE A FORMAÇÃO E DESEMPENHO DO DOCENTE DE ENFERMAGEM**. Cogitare Enferm., Curitiba, v. 1 n. 2, p. 81-85 - jul. /dez. 1996

BRASIL. Lei nº 7.498 de 25 de junho de 1986, que dispõe sobre o Exercício profissional da Enfermagem, e dá outras providências. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L7498.htm >, acesso em **02/03/2017**

BRASIL, conselho nacional de educação. Câmara de Educação Superior. **Resolução CNE/CES 3/2001**. Diário Oficial da União, Brasília, 9 de novembro de 2001. Seção 1.

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Gestão Estratégica e Participativa. Departamento de Apoio à Gestão Participativa. Caderno de educação popular e saúde. Ministério da Saúde, Secretaria de Gestão Estratégica e Participativa, Departamento de Apoio à Gestão Participativa. Brasília: Ministério da Saúde; 2007.

BUDÓ, Maria de Lourdes Denardin; SAUPE, Rosita. CONHECIMENTOS POPULARES E EDUCAÇÃO EM SAÚDE NA FORMAÇÃO DO ENFERMEIRO. **Revista Brasileira Enfermagem**, Brasília (DF) 2004 mar/abr;57(2):165-9 Pág 169.

CHAVES, Vera Lúcia Jacob; AMARAL, Nelson Cardoso. **A educação superior no Brasil**: os desafios da expansão e do financiamento e comparações com outros países. Revista Educação em Questão, Natal, v. 51, n. 37, p. 95-120, jan. /Abr. 2015. Acesso em 13 de julho de 2017, às 15h59min, in < <https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/viewFile/7173/5299> >

FREITAS, Daniel Antunes et al. Saberes docentes sobre processo ensino-aprendizagem e sua importância para a formação profissional em saúde. **Interface (Botucatu)**, Botucatu, v. 20, n. 57, p. 437-448, June 2016. Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-32832016000200437&lng=en&nrm=iso>. Access on 30 July 2017. Epub Jan 22, 2016. <http://dx.doi.org/10.1590/1807-57622014.1177>.

GARANHANI, Mara Lúcia; GASTALDI, Andréia Bendine. O CONCEITO DE EDUCAÇÃO EM SAÚDE PARA DOCENTES DE UM CURRÍCULO INTEGRADO. 15 SENADEN. 2016. Anais: 15º Senaden • ISSN: 2318-6518 Resumo: 15. Disponível em: <<http://abeneventos.com.br/15senaden/anais/resumos/T0145-1.html>>

GUBERT, E; PRADO, M. L. Desafios na prática pedagógica na educação profissional em enfermagem. **Rev. Eletr. Enf.** [Internet]. 2011 abr/jun;13(2):285-95. Available from: <http://dx.doi.org/10.5216/ree.v13i2.9036>.



GUSMÃO, Cristine Maria Pereira; VILELA, Rosana Quintella Brandão. A capacitação pedagógica na formação em Enfermagem: Tensionamentos do currículo. Anais online do 10 Encontro Internacional de Formação de Professores/11 Fórum Permanente Internacional de Inovação Educacional. Aracaju. ISSN: 2179-0663. Vol 10, n. 1, 2017

L'ABBATE, S. Educação em Saúde: uma Nova Abordagem. Cad. Saúde Públ., Rio de Janeiro, 10 (4): 481-490, out/dez, 1994. 481 - 490.

MINAYO, MCS. Violência e saúde[online]. Rio de Janeiro: Editora FIOCRUZ, 2006. Temas em Saúde collection. 132 p. ISBN 978-85-7541-380-7. Available from SciELO Books < <http://books.scielo.org> >.

Minayo MCS. O desafio da pesquisa social. In: Minayo MCS (Org.), Deslandes SF, Gomes R. **Pesquisa Social: Teoria, Método e Criatividade**. 29ª edição. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010. p. 9-29.

FERREIRA, Carla Guimarães; MIRANDA, Analice Valdman de; GURGEL, Claudio Roberto Marques. **Consequências do Produtivismo Acadêmico para a vida docente**. Rev Bras Adm Pol, 2016. 8(2):63-83. Acesso em 13 de julho de 2017 as 18h41 min, in: < <https://portalseer.ufba.br/index.php/rebap/article/viewFile/17207/11318> >

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Amostragem e saturação em pesquisa qualitativa: consensos e controvérsias**. Revista Pesquisa Qualitativa. São Paulo(SP), v. 5, n. 7, p. 01-12, Abril, 2017

MOHR, Adriana; BRANT, Victoria. (ORG). A formação pedagógica dos profissionais da área da saúde em **Formação Pedagógica de preceptores do Ensino em Saúde**. Juiz de Fora: Ed. UFJF, 2011.

SILVA, A.F.L.; RIBEIRO, C.D.M.; SILVA JÚNIOR, A.G. **Thinking of university extension as a health education**

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



field: an experience at the Fluminense Federal University, Brazil. *Interface* (Botucatu), v.17, n.45, p.371-84, abr./jun. 2013. Acesso em 13 de julho de 2017 às 16h40 min in: <http://www.scielo.br/pdf/icse/v17n45/10.pdf>

VELLOSO, Marta Pimenta et al. INTERDISCIPLINARIDADE E FORMAÇÃO NA ÁREA DE SAÚDE COLETIVA. **Trab. educ. saúde**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 1, p. 257-271, mar. 2016. Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1981-77462016000100257-&lng=en&nrm-iso>. Access on 30 July 2017. <http://dx.doi.org/10.1590/1981-7746-sip00097>.



AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM: O QUE REVELAM OS DISCENTES DO ENSINO SUPERIOR

Osmar Mackeivicz

Mestre em Educação pela Universidade Estadual de Ponta Grossa-PR.

Correio eletrônico: osmarmackeivicz@yahoo.com.br

Viridiana Alves de Lara

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. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisa em Política Educacional e Avaliação. Correio eletrônico: viri.lara@hotmail.com

Agência Financiadora: não contou com financiamento

RESUMO

O presente trabalho tem o intuito de apresentar resultados de uma pesquisa que investigou as concepções discentes sobre a avaliação da aprendizagem de acadêmicos do Curso de Pedagogia de uma Universidade Estadual Paranaense. Para fundamentar as discussões foi estabelecido diálogo com Cunha (2006), Brzezinski (2002), Soares e Cunha (2010), Veiga (2004), Freire (1970), Dias Sobrinho (2004), Luckesi (2011), Zabala (1998), Fernandes (2009), entre outros autores. A pesquisa de cunho qualitativa, utilizou de questionários para coleta de dados, e após análise ficou evidente que 43,8% dos acadêmicos compreendem a avaliação como parte integrada ao processo ensino-aprendizagem, e nos revelam que alguns professores utilizam mais de um instrumento para verificar o nível de aprendizagem da turma, sendo o seminário o instrumento que apresenta o maior percentual (37%), embora a prática de seminários necessite de uma atenção maior, no que se refere a sua organização e objetivos que se deseja atingir. Os demais instrumentos citados pelos acadêmicos foram: a utilização de provas (33%) e a realização de trabalhos (30%). Os dados apontam para uma situação que faz-nos pensar, a utilização das metodologias de ensino na universidade, para que a avaliação seja processual e formativa e não como um caráter tradicional apenas de medida e seleção. O ensino e a avaliação não podem estar dissociados do processo de aprendizagem, essa fornece informações ao professor quanto ao desenvolvimento do acadêmico, bem como dados para reflexão de sua própria prática pedagógica.

Palavras-chave: Avaliação da aprendizagem. Ensino Superior. Discentes

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



ABSTRACT

The present work intends to present results of a research that investigated the students' conceptions about the evaluation of the learning of academics of the Pedagogy Course of a State University of Paraná. To support the discussions, a dialogue was established with Cunha (2006), Brzezinski (2002), Soares and Cunha (2010), Veiga (2004), Freire (1970), Dias Sobrinho (2004), Luckesi, Fernandes (2009), among other authors. After the analysis, it was evident that 43.8% of the students understood the evaluation as an integrated part of the teaching-learning process, and that some teachers used more than one instrument to verify The level of learning of the class, with the seminar being the instrument with the highest percentage (37%), although the practice of seminars requires greater attention in regard to its organization and objectives to be achieved. The other instruments cited by the academics were: the use of evidence (33%) and the performance of works (30%). The data point to a situation that makes us think, the use of teaching methodologies in the university, so that the evaluation is procedural and formative and not as a traditional character only measurement and selection. Teaching and evaluation can not be dissociated from the learning process, this provides information to the teacher about the development of the academic, as well as data for reflection of his own pedagogical practice.

Key-words: Evaluation of learning. Higher education. Students.

Introdução

O presente trabalho apresenta resultados de uma pesquisa que teve por objetivo investigar a concepção de ensino e a avaliação da aprendizagem dos discentes do Curso de Pedagogia de uma Universidade Estadual Paranaense.

As mudanças que vem ocorrendo no século XXI, na estrutura de ensino da universidade, são fortemente marcadas pelas ideologias neoliberais e posições conservadoras, o que tem induzido à reorientação dos sistemas educacionais (CUNHA 2006).



Esse cenário nos leva a pensar e questionar qual o papel do professor na universidade, e a finalidade do ensino e da avaliação nessa instituição. É olhando para esse contexto que somos convidados a repensar o papel e a função do professor nesse espaço. Em um mundo onde os avanços da tecnologia influenciam as mudanças do contexto social, político e econômico, somos provocados a repensar os modelos de ensino e de avaliação. Dessa forma, surge a necessidade de refletir acerca do fazer pedagógico, objetivando novas propostas que possibilitem a construção do conhecimento, criando, dessa forma, o enftretamento àquilo que Freire (1970) denominou educação bancária, onde o conhecimento é depositado, transmitido ao aluno, o qual só participava de maneira passiva. Nesta comunicação são discutidos alguns resultados oriundos da pesquisa realizada.

Inicialmente, explicitamos alguns fundamentos sobre a docência no ensino superior e sobre a avaliação da aprendizagem. Na sequência, apresentamos os procedimentos metodológicos adotados e alguns resultados da pesquisa. Finalizando, são tecidas as considerações finais.

Docência no ensino superior: alguns apontamentos

A formação de professores do ensino superior tem sido foco de muitas análises e indagações nas pesquisas acadêmicas dos últimos tempos. Pensar a formação do professor universitário emerge, devido às grandes transformações e mudanças de paradigmas que a educação se encontra envolvida, especialmente a influência das novas tecnologias da informação e comunicação, e os enfoques neoliberais que a universidade vem sendo acometida, esses fatores são preponderantes para se

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



pensar em uma nova perspectiva do ato de ensinar. Dessa forma, questiona-se quem é o professor universitário hoje? Quais seus saberes e conhecimentos? E a docência universitária? Para onde se encaminha?

Essas pesquisas têm apontado um descompasso envolvendo a realidade que o professor encontra na universidade e o ensino que esse professor pratica. Do ponto de vista de Soares e Cunha (2010, p. 13), “o modelo de docente universitário porta-voz de um saber dogmatizado, capaz de transferir, pelo dom da oratória, em aulas magistrais, seus saberes profissionais, não mais atende às necessidades da sociedade contemporânea”.

Veiga (2004, p. 16) destaca que o ensino exige a apreensão da realidade, e que não se pensa o ensino desconectado da realidade, da sociedade em que a universidade está imersa, e também da realidade dos sujeitos. Soares e Cunha (2010) ressaltam a importância de conhecer os estudantes e sua cultura, para assim possibilitar-lhes uma aprendizagem significativa.

Estudos apontam o distanciamento entre o professor e os estudantes, reafirmando, dessa forma, o professor como dono do saber racional e o estudante como uma *tábula rasa*, depositário de certo conteúdo. Paulo Freire (1970) denomina esse modelo de ensinar de educação bancária. Alguns estudos apontam que muitos professores possuem lacunas em sua formação pedagógica, demonstrando dificuldades na utilização de novas metodologias e estratégias de ensino. Os programas de pós-graduação de onde emergem os docentes do ensino superior, possuem pouco ou não possuem nenhuma disciplina que possibilite a discussão acerca da docência no ensino superior. Assim, muitos acabam reproduzindo os modelos de docentes e metodologias que vivenciaram em sua formação acadêmica. E na maioria das vezes não se identificam como docentes.



Os desafios impostos à docência são múltiplos. Rivas; Conte; Aguilar (2007, p. 05) apontam: se antes a profissão de professor calcava-se no conhecimento objetivo, no conhecimento das disciplinas, hoje, apenas dominar esse saber é insuficiente, uma vez que o contexto das aprendizagens não é mais o mesmo”. Ramalho (2006), Zabalza (2004) e Brzezinski (2002) apontam que pensar o ensino, não é apenas pensar no domínio de conteúdos, mas é pensar em outros saberes, como o conhecimento pedagógico do conteúdo, ou seja, o conhecimento de como o conteúdo se torna compreensivo aos estudantes. O ato de ensinar só se realiza na totalidade (BRZEZINSKI, 2002, p. 138). O trabalho docente deverá ser compreendido em sua totalidade, e não fragmentado, compartimentado.

A fragmentação do ensino na universidade deve-se, entre outros fatores, à não existência de uma preparação pedagógica para se exercer a docência no ensino superior. Desta forma, o que se percebe é a reprodução de metodologias e de métodos de ensino, sem nenhuma conectividade com a realidade contemporânea.

Tardif (*apud* CUNHA, 2006, p. 26) buscando compreender a profissão docente, afirma:

Os saberes que servem de base para o ensino, tais como são vistos pelos professores, não se limitam a conteúdos bem circunscritos que dependeriam de um conhecimento especializado. Eles abrangem uma diversidade de objetos, de questões, de problemas que estão relacionados com seu trabalho. Nesse sentido os saberes profissionais são plurais, compostos e heterogêneos [...] bastante diversificados, provenientes de fontes variadas, provavelmente de natureza diferente.

Evidencia-se a complexidade que envolve a docência no ensino superior. Essa complexidade se explica pelo fato de seu

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



exercício, voltado para garantir a aprendizagem do estudante, e não para a mera transmissão de conteúdos, envolver condições singulares e exigir uma multiplicidade de saberes, competências e atitudes que precisam ser apropriados e compreendidos em suas relações (SOARES; CUNHA 2010, p. 24).

A docência no ensino superior cada vez mais adquire um caráter interativo. Altet (2001, p. 26) afirma que: “[...] o professor profissional é, antes de tudo, um profissional da articulação do processo ensino- aprendizagem em determinada situação, um profissional da interação das significações partilhadas.” Ou como defendem Soares e Cunha (2010), o professor deve ser o artífice, junto com os estudantes, de estratégias e procedimentos de ensino que favoreçam uma aprendizagem significativa, ancorada nas estruturas culturais, afetivas e cognitivas dos estudantes.

Por outro lado, Severino (2002) comenta que a universidade tem comprometido sua eficácia, ao sofrer de uma corrosão interna, dificultando o alcance de seus objetivos. Rivas; Conte; Aguilar (2007, p. 03), destacam que: “da mesma forma que as pesquisas na formação de professores têm redirecionado suas concepções teórico metodológicas, o mesmo movimento tem exigido da universidade uma mudança/ inovação quanto ao seu papel”.

É refletindo a partir desses movimentos complexos, que a universidade deve repensar seu papel e função. O professor continua sendo figura importante no processo de ensino e aprendizagem, porém assume a postura de mediador do processo, estimulador do pensamento crítico e reflexivo. O ensino na universidade exige uma mudança de paradigma do que é ensinar, aprender e de como avaliar a aprendizagem do aluno.



Avaliação da aprendizagem: um componente da prática pedagógica

A avaliação da aprendizagem não deve ser dissociada do ensino, “esta é, com efeito, a primeira grande característica de um processo de avaliação: estar integrado ao processo de aprendizagem como um elemento de incentivo e motivação para a aprendizagem” (MASETTO, 2003, p. 149), embora por muito tempo a avaliação tenha sido considerada apenas como um instrumento sancionador e qualificador (ZABALA, 1998).

Para compreender melhor o processo de avaliação da aprendizagem, seja ela em qualquer nível educacional, faz-se necessário conhecer o histórico do período/ gerações que passou e sofreu modificações. Muitas transformações ocorreram no século XX, Guba¹ (2011) ao discutir a avaliação propôs quatro períodos históricos. O primeiro período, no início do século XX, apresenta a “avaliação como medida”, o segundo período denominado “avaliação como descrição”, começa a ser proposto em 1930 por Ralph Tyler². “Avaliação como juízo de valor” é o terceiro nesta época (1960), a avaliação tem maior repercussão no cenário educacional e Scriven, em 1967, distingue o conceito de avaliação somativa (associada a certificação e seleção) e formativa (associada ao desenvolvimento). O último período denominado de “avaliação como construção social” constitui uma ruptura com os demais períodos ao tentar responder as limitações existentes, no entanto, essa não está livre

¹ Para aprofundamento, consultar a obra: GUBA, E. G.; LINCOLN, Y. S. **Avaliação de quarta geração**. Tradução Beth Honorato. Campinas: Unicamp, 2011.

² Ralph Tyler, cunhou a expressão avaliação da aprendizagem, em 1930. Para alguns pesquisadores ele é conhecido como o pai da avaliação educacional, por desenvolver um trabalho nos anos de 1930/40 influenciando a educação e os estudos em avaliação. (FERNANDES, 2009).

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



de dificuldades e limitações o que indica a complexidade associada à prática social da avaliação.

Após essa breve contextualização dos quatro períodos da avaliação, proposto por Guba, podemos perceber quão complexo é discutir a avaliação Lordelo; Brito (2009, p. 255) explicam que a avaliação em qualquer nível educacional “[...] apresenta polêmicas e opiniões diversas sobre essa etapa do processo ensino-aprendizagem e o seu real objetivo”.

Segundo Dias Sobrinho (2004), a avaliação é um processo complexo que sofre influências da sociedade, portanto não pode ser considerada como um campo neutro, a avaliação é um processo histórico e social que oportuniza mudanças educacionais que refletem na sociedade, por meio de seus resultados e efeitos.

Para os profissionais da educação, o processo de avaliação deve propiciar muito mais que apenas uma nota ao final do processo, a avaliação deve ser um instrumento de reflexão da prática pedagógica, dos instrumentos e metodologias utilizadas dentro da sala de aula, sendo que os itens citados devem ser adequados ao contexto em que a escola está inserida, Luckesi (2011, p.148) argumenta que o “objetivo da avaliação da aprendizagem é subsidiar o ensino e a aprendizagem” investigando o que o aluno aprendeu, ou não, durante o processo de ensino.

A forma de avaliar a aprendizagem do aluno precisa estar relacionada com a maneira de ensinar, portanto se o ensino está pautado na construção do conhecimento do aluno a avaliação deverá seguir alguns pressupostos:

A aprendizagem é um processo interior do aluno, ao qual temos acesso por meio de indicadores externos.

Os indicadores (palavras, gestos, figuras, textos) são interpretados pelo professor, e nem sempre a interpretação corresponde fielmente ao que o aluno pensa.



O conhecimento é um conjunto de relações estabelecidas entre os componentes de um universo simbólico.

O conhecimento construído significativamente é estável e estruturado.

O conhecimento adquirido mecanicamente é instável e isolado.

A avaliação da aprendizagem é um momento privilegiado, e não um acerto de contas. (MORETTO, 2014, p. 119).

Freitas (2005) relata quão importante é a qualificação dos profissionais da educação para o ato de avaliar. Estes profissionais exercem influências no desenvolvimento do aluno, bem como no índice de reprovação e evasão escolar, sendo que, a retenção não tem como objetivo gerar sanções, mas oferecer ao aluno a oportunidade de aprender de maneira significativa os conteúdos que ele não estabeleceu significado.

A escola exerce funções sociais e, por isso, precisa dar uma resposta à sociedade com atestados oficiais de aproveitamento como: diplomas, boletins, notas, conceitos; para cumprir uma função social, estes documentos têm um valor simbólico para a sociedade, no entanto podemos entender que essa função social da escola e do ensino vai além de apenas selecionar “quando a formação integral é a finalidade principal do ensino e, portanto, seu objetivo é o desenvolvimento de todas as capacidades da pessoa [...] muitos dos pressupostos da avaliação mudam”. (ZABALA, 1998, p. 197)

Percebe-se que a avaliação exerce um poder simbólico dentro da escola, sendo que seu real objetivo deveria ser a investigação sobre os conhecimentos científicos adquiridos pelos alunos. A avaliação deve ser pensada como mediação no processo de desenvolvimento e não como forma de poder, “a avaliação deve ser eminentemente dialógica e dialética, voltada

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



para a transformação [...] e de caráter contínuo, pressupondo trocas constantes entre avaliador e avaliado” (BARRETO *et al*, 2001, p.55), pois algumas vezes a avaliação, é vista como um mecanismo de controle dos professores diante dos alunos, assim, os pressupostos de avaliação devem ser explicitados no projeto político pedagógico da instituição, de forma abrangente e contínua, percebendo o desenvolvimento do aluno avaliado, de forma coletiva e individual.

Considerando estes fundamentos sobre a avaliação é que realizamos uma investigação a respeito do olhar discente sobre a universidade.

Procedimento metodológico e análise dos dados

Esta pesquisa, de cunho qualitativo, utilizou de questionário com perguntas abertas e fechadas para coletar dados. Para Richardson (1999), “os questionários cumprem duas funções, ou seja, descrevem características e medem determinadas variáveis de um grupo”. Gil (1999, p. 121) define questionário como “técnica de investigação composta por um conjunto de questões que são submetidas a pessoas com o propósito de obter informações sobre conhecimentos, crenças, sentimentos, valores, interesses, expectativas, aspirações, temores, comportamento presente ou passado, etc.”

Os sujeitos partícipes da pesquisa são acadêmicos do curso de licenciatura em Pedagogia de uma Universidade Paranaense do 3º e 4º ano, aqui identificados pela letra A de acadêmico, seguido do número do questionário.

No curso estão matriculados 118 acadêmicos (3º e 4º anos/ noturno), destes 73 responderam ao questionário, sendo que 45 mencionaram a questão da avaliação associada ao processo de ensino.



Ao revelar de que forma ocorre a avaliação da aprendizagem no curso de Pedagogia, A31 comenta “os instrumentos e formas de avaliação são diversificados”, para A11 “quanto aos instrumentos e formas de avaliação é elogiável, pois os professores buscam trazer diferentes formas para que o aluno não seja prejudicado”, A22 corrobora ao comentar “outros (professores) usam outras metodologias além das aulas expositivas como vídeos, passeios, construção de materiais etc. de modo geral fazemos muitos trabalhos para as disciplinas e realizamos provas”.

Os instrumentos avaliativos dão suporte para o professor verificar se o aluno está, ou não, compreendendo o conhecimento mediado, “a ideia de diversificar os instrumentos de avaliação tem respaldo na necessidade de que se analise a aprendizagem do aluno sob diferentes ângulos e dimensões” (DEPRESBITERIS; TAVARES, 2009, p.16) e numa concepção formativa de avaliação, o professor poderá intervir no processo de ensino para auxiliar e orientar os alunos que apresentarem dificuldade em compreender e assimilar o que foi mediado.

Dentre os instrumentos avaliativos mencionados pelos acadêmicos, o seminário aparece com maior percentual 37%. Um dos participantes da pesquisa afirma “muitos professores utilizam seminários” (A5). Nota-se, dessa forma, que é um instrumento bem conhecido dos acadêmicos, como afirma Gil (2009, p. 172):

A estratégia do seminário é bem conhecida pelos estudantes universitários. Mas isso não significa que reconheçam a importância da técnica; nem mesmo que a vejam com bons olhos. Provavelmente porque nenhuma estratégia de ensino tenha sido tão mal utilizada pelos professores do ensino superior.

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



Corroborando com a ideia de Gil (2009), a participante A9 afirma: “*as apresentações de seminários muitas vezes ocupam muita carga horária deixando escassas as aulas expositivas dos professores*”. Ressalta-se, assim, que a prática de seminários necessita de uma atenção maior, no que se refere à sua organização e objetivos que se deseja atingir. Pois, como afirma Masetto (2010, p. 111):

O seminário (cuja etimologia está ligada a semente, sementeira, vida nova, ideias novas) é uma técnica riquíssima de aprendizagem que permite ao aluno desenvolver sua capacidade de pesquisa, de produção de conhecimento, de comunicação, de organização e fundamentação de ideias, de elaboração de relatório de pesquisa, de forma coletiva.

O segundo instrumento de avaliação mencionado na pesquisa com 33% é a prova. Esta palavra tem origem do latim *probo*, que significa honesto, assim, o verbo *probare* sugere julgar com honestidade.

A prova encontra-se inserida no processo de ensino enquanto instrumento avaliativo, e isto não é mal, desde que seja um indicador de que é necessário replanejar, rever alguns processos quando o aluno não conseguiu atingir os objetivos. Em relação à prova e sua aplicação Sant’anna (1995, p. 10) afirma:

Dependendo de como são elaboradas as provas, ou testes, de como são aplicadas, do ambiente, do estado emocional dos alunos ou do professor, de como os alunos são solicitados a participar, do julgamento do professor, se constituirão numa arma nociva. Quando aplicadas de forma contínua, com feedbacks permanentes, com caráter incentivador de etapas vencidas e indicador de novos horizontes ou de novas portas abertas, se revestem de um estímulo para concretização do conhecimento e auto realização dos envolvidos no processo.



A prova pode fazer parte de uma concepção formativa de avaliação, desde que, não seja o único instrumento avaliativo utilizado para investigar a aprendizagem do aluno, caso contrário, adquire caráter quantitativo e classificatório não garantindo que o ensino e a aprendizagem sejam efetivos. A avaliação é processual e parte desse processo pode ser a prova que irá diagnosticar quais as dificuldades do aluno, para que o professor possa interferir no processo.

As autoras Depresbiteris; Tavares (2009, p. 15) afirmam que “a prova é ferramenta capaz de oferecer, ao professor, subsídios para melhor compreender a aprendizagem dos alunos e poder orientá-los para a melhoria de seu desempenho”, assim, quando o professor oportuniza um *feedback*, orientando novamente o aluno para que tenha a oportunidade de assimilar o conhecimento, a prova passa a ser um instrumento avaliativo dentro de uma concepção formativa de avaliação.

O terceiro instrumento citado pelos participantes da pesquisa, com 30%, são os trabalhos, os quais podem ser individuais ou em grupos. Há uma escassez de pesquisas e referenciais que possam fundamentar especificamente esse instrumento de avaliação.

Ao analisar os questionários, uma outra questão importante nos chamou a atenção: “as avaliações também dependem do professor, tem disciplinas que o professor combina como vai ser realizada as avaliações com trabalhos, provas, seminários etc.” (A14). O aluno é um ser ativo e precisa participar efetivamente do processo avaliativo, dialogando e negociando com seu professor, não apenas respondendo aos instrumentos de forma passiva, afinal “, na negociação discutem-se os critérios que deverão ser compartilhados pelo avaliador e pelo avaliado, pois diferenças individuais sempre ocorrerão” (DEPRESBITERIS; TAVARES, 2009, p. 57).

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



Luckesi (2011, p. 203) afirma que o ato de avaliar exige diálogo, para que resultados satisfatórios sejam alcançados, e isso implica numa parceria em busca de objetivos comuns, assim, “a avaliação não põe nas mãos do educador o poder de aprovar ou reprovar, mas sim o poder de partilhar, eficientemente, um caminho de aprendizagem, desenvolvimento e crescimento”.

Considerações finais

No decorrer do trabalho, procuramos alguns elementos relacionados à docência/ ensino e avaliação no Curso de Pedagogia noturno de uma Universidade Estadual Paranaense, sob olhar dos discentes. Cunha (2006) alerta para um situação que percebemos em nossa pesquisa, que se refere a fragmentação do ensino na universidade, bem como a reprodução de metodologias nas práticas de ensino e avaliação.

Os dados revelam para uma situação que faz-nos pensar a utilização das metodologias de ensino na universidade, para que a avaliação seja processual e formativa e não como um caráter tradicional apenas de medida e seleção, voltado para o “saque” do conteúdo “depositado” nas atividades de ensino, ou seja, uma educação puramente bancária.

O ensino e a avaliação não podem estar dissociados do processo de aprendizagem, essa, fornece informações ao professor quanto ao desenvolvimento do acadêmico, bem como dados para reflexão quanto à sua própria prática pedagógica.

Embora seja apontado pelos acadêmicos que na maioria das vezes os professores utilizam diversos instrumentos de avaliação, como: seminário, trabalhos, provas escritas, também revelam que em alguns momentos faltam maiores infor-



mações e discussões quanto ao desenvolvimento dessas atividades avaliativas.

Um ponto positivo que aparece nos dados, ainda que em menor percentual, é a negociação entre professores e acadêmicos quanto ao processo avaliativo, numa perspectiva emancipatória em que os sujeitos envolvidos no processo de ensino podem dialogar sobre os percursos desse processo.

Os achados deste estudo apontam para a necessidade de refletirmos sobre o ensino e a avaliação praticados na universidade, pois evidencia-se um descompasso entre a universidade e a realidade do mundo contemporâneo.

Referências

ALTET, Marguerite. **As competências do professor profissional:** entre conhecimentos, esquemas de ação e adaptação, saber analisar. In: PERRENOUD, P. et al. (2001). Formando professores profissionais: **Quais estratégias? Quais competências?** Tradução Fátima Murad; Eunice Gruman. Porto alegre: Artmed, 2001.

BARRETO, Elba Siqueira de Sá et al. **Avaliação na educação básica nos anos 90 segundo os periódicos acadêmicos.** Cadernos de Pesquisa, n. 114, n. 4, vol. 9., Novembro de 2001, p. 49-88. Disponível em <http://www.scielo.br>. Acesso em: 27 de mai. de 2017.

BRITO, C., and LORDELO, JAC. Avaliação da aprendizagem no ensino superior: uma visão do aluno. In TENÓRIO, RM. and VIEIRA, M.A., orgs. **Avaliação e sociedade: a negociação como caminho** [online]. Salvador: EDUFBA, 2009. pp. 253-272. ISBN 978-85-2320-934-6. Available from SciELO Books.

BRZEZINSKI, I. Profissão Professor: **Identidade e profissionalização docente.** Brasília: Plano Editora, 2002.

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



CUNHA, M.I. (org). Pedagogia universitária: **Energias emancipatórias em tempos neoliberais**. Araraquara, São Paulo: Junqueira & Marin, 2006.

DEPRESBITERIS, L; TAVARES, M.R. **Diversificar é preciso...**: instrumentos e técnicas de avaliação. São Paulo: Editora Senac, 2009.

DIAS SOBRINHO, José. **Avaliação ética e política em função da educação como direito público ou como mercadoria?** **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 25, n. 88, p. 703-725, Especial – Out. 2004 703. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo>. Acesso em: 20 de mai. de 2017.

FERNANDES, D. **Avaliar para aprender**: fundamentos, prática e políticas. São Paulo: Editora UNESP, 2009.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 17ª edição, Editora Paz e Terra, Coleção o Mundo Hoje, v.21, Rio de Janeiro, 1970, p. 57-75.

FREITAS, Luiz Carlos de. **Qualidade negociada**: avaliação e contra regulação na escola pública. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 26, n. 92, p. 911-933, Especial – Out. 2005. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso: 20 de mai. de 2017.

GIL, A. C. **Método e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 1999.

_____. **Didática do ensino superior**. São Paulo: Atlas, 2009.

GUBA, E. G.; LINCOLN, Y. S. **Avaliação de quarta geração**. Tradução Beth Honorato. Campinas: Unicamp, 2011.

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

MASETTO, M. T. **Competência pedagógica do professor universitário**. São Paulo: Summus, 2003.

_____. **O professor na hora da verdade: a prática docente no ensino superior**. São Paulo: Avercamp, 2010.



MORETTO, P. **Prova**: um instrumento de estudo, não um acerto de contas. 9.ed. Rio de Janeiro: lamparina, 2014.

RAMALHO, B. L. **Reflexões sobre o ensino e o exercício da docência no ensino superior**. ForGRAD em revista. Vitória, nº 1, p. 26-32, 2006.

RIVAS, P. N. P. P; CONTE, K. M; AGUILAR, G. M. Novos espaços formativos na universidade: **desafios e perspectivas para a docência superior**. IX CONGRESSO ESTADUAL PAULISTA SOBRE FORMAÇÃO DE EDUCADORES – 2007. UNESP – UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA – PRO-REITORIA DE GRADUAÇÃO, p.02-11.

RICHARDSON, R.J. **Pesquisa social**: método e técnicas.3. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

SANT'ANNA, I. M... **Por que avaliar? como avaliar?:** critérios e instrumentos. Petrópolis: Vozes, 1995.

SEVERINO, Antônio Joaquim. Educação e universidade: **conhecimento e construção da cidadania**. Interface (Botucatu) [online]. 2002, vol.6, n.10, pp. 117-124.

SOARES, R. S; CUNHA, M. I. **Formação do professor: à docência universitária em busca da legitimidade**. Salvador: EDUFBA, 2010.

VEIGA, I.P.A. as dimensões do processo didático na ação docente. In: ROMANOWSKI, J.P.;

MARTINS, P.L.O. e JUNQUEIRA, S. R.A. **Conhecimento local e conhecimento universal: pesquisa, didática e ação docente**. Vol I. Curitiba: Champagnat, 2004, p. 13-30.

ZABALZA, M. A. O ensino universitário: **seu cenário e seus protagonistas**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

ZABALA, Antoni. A Prática Educativa: **como ensinar**. Tradução Ernani F. da F. Rosa. Porto Alegre, ARTMED, 1998.

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



CLASSIFICAÇÃO DOS ITENS DE EDUCAÇÃO FÍSICA RELACIONADOS À SAÚDE DO ENADE 2014 VIA TAXONOMIA DE BLOOM REVISADA

Paulo Maia Ferreira Júnior

Graduando em Educação Física pela Universidade Estadual de Fortaleza – UECE. Bolsista de Iniciação Científica- CNPQ. Membro do Grupo de Pesquisa em Instrumentos, Modelos e Políticas em Avaliação Educacional (IMPA). E-mail: paulomaia2801@gmail.com.

Kaio Breno Belizário de Oliveira

Graduado em Educação Física pelo Centro Universitário Católica – UniCatólica. Membro do Grupo de Pesquisa em Instrumentos, Modelos e Políticas em Avaliação Educacional (IMPA). E-mail: kaiobelizario12@gmail.com.

Leandro Araújo de Sousa

Doutorando e Mestre em Educação da Universidade Federal do Ceará. Líder do Núcleo de Investigação em Avaliação Educacional (NiAve) e membro do Grupo de Pesquisa em Instrumentos, Modelos e Políticas em Avaliação Educacional (IMPA). E-mail: leandrosousaifce@gmail.com.

José Airton de Freitas Pontes Junior

Doutor em Educação pela Universidade Federal do Ceará – UFC. Pesquisador de Pós-Doutorado pela Universidade Federal do Acre. Professor da Universidade Estadual do Ceará – UECE. Líder do Grupo de Pesquisa em Instrumentos, Modelos e Políticas em Avaliação Educacional (IMPA). E-mail: japontesjr@gmail.com.

RESUMO

O estudo teve como objetivo classificar os itens de Educação Física relacionados à saúde no ENADE de 2014 via taxonomia de bloom revisada, bem como propor discussões a partir das informações contidas no relatório da área de Educação Física da referida edição do exame. Para tanto, foram selecionados os itens 5, 13, 21 e 28 da parte objetiva e o item 5 da parte discursiva. Conclui-se, que houve uma alta exigência na dimensão cognitiva para a resolução dos itens e uma maior distribuição em relação à dimensão do conhecimento, o que deixou o exame com um nível relativamente alto. Além disso, após a análise dos resultados das questões separadas, percebeu-se um baixíssimo desempenho dos estudantes, o que pode indicar déficits no currículo dos cursos de Educação Física quanto ao discernimento dessa temática, despreparo dos professores, e/ou desinteresse dos estudantes em trabalhar essa temática na escola. Estas questões podem ser objeto principal de futuras pesquisas.

Palavra-chave: Avaliação em larga escala. Desempenho acadêmico. Ensino Superior.



ABSTRACT

The aim of the study was to classify the Physical Education items related to health in ENADE 2014 via revised Bloom's taxonomy, as well as to propose discussions based on the information contained in the Physical Education report in the mentioned exam edition. For that, items 5, 13, 21 and 28 in the multiple-choice section and item 5 in the essay section were selected. It was concluded that there was a high demand in the cognitive dimension to solve the items, and a greater distribution in relation to the knowledge dimension, which brought a relatively high level to the exam. In addition, after analyzing the results of the selected questions, students' performance was considered extremely poor, which may indicate some deficit on Physical Education curriculum, regarding this theme, unprepared teachers and/or students' lack of interest to work on this theme in school. These issues may be the main topic in future research.

Key-words: Educational Assessment. Academic Achievement. Higher Education.

Introdução

As avaliações, de maneira nítida, provocam inquietações contínuas por seu aspecto de juízo de valor, conhecimento sobre a realidade, além de possibilitar tomadas de decisão por parte de políticas públicas educacionais (CASTRO, 2012). Dessa maneira, especificamente no ensino superior, as avaliações em larga escala causam inquietude em gestores das mais variadas esferas do ensino, tais como diretores, docentes, além dos próprios acadêmicos. Não obstante, esse comportamento tem por finalidade, muitas vezes, a melhoria da qualidade do ensino da instituição através das tomadas de decisão (BERTOLIN; MARCON, 2015).

Nesse sentido, notoriamente as Instituições de Ensino Superior (IES) implantaram mecanismos para constantes diagnósticos, conhecido como Comissão Própria de Avaliação

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



- CPA, com intuito da melhoria da educação e/ou do ensino. No entanto, nacionalmente, as IES são submetidas ao Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES, esse sistema se valida por meio da Lei nº 10.861 de 14 de abril de 2004. Ou seja, avalia apenas o ensino superior. Por esse lado, o SINAES dispõe em avaliar os pilares que regem as IES, o ensino, a pesquisa e a extensão, portanto, o sistema é constituído por diversos instrumentos tais como autoavaliação, avaliação externa, Enade, entre outros (BRASIL, 2015).

Diante dessa abrangência, o SINAES avalia o desempenho dos concluintes da graduação. Por essa via, a avaliação é realizada através do ENADE – Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes, basicamente, que se preocupa em possibilitar indicadores de qualidade da educação superior, nacionalmente, emitindo nota para cada IES avaliada (BRASIL, 2015), com isso, tem-se resultados para tomadas de decisão para melhoria da educação e do ensino de maneira macro e micro das IES.

O ENADE, assim como as demais avaliações em larga escala, buscam medir e comparar o conhecimento de uma grande parcela da população, através da utilização de instrumentos que examinem as habilidades daqueles que são examinados (SILVA et al., 2014).

A utilização dessas avaliações possibilita a tomada de conhecimento para uma série de fatores determinantes, os quais ajudam na geração de políticas públicas que permitam o melhor desenvolvimento da educação, dando cada vez mais qualidade ao seu processo (FELDMANN; SOUZA; HEINZLE, 2016).

Desse modo, se faz relevante conhecer e classificar os itens de Educação Física no ENADE, uma vez que se pode saber qual grau de conhecimento o exame solicita dos alunos que realizam o mesmo, além disso, proporciona categorizá-lo uti-



lizando outras técnicas, por exemplo, a que será manuseada aqui, taxonomia de bloom revisada.

Vale destacar que foram escolhidos os itens relacionados à saúde, visto a necessidade de atenção que o assunto requer, ainda mais quando se observa que, segundo dados da Organização Mundial de Saúde (WHO, 2016), cerca de 71,6% (mais de 40 milhões de indivíduos) do total de óbitos no mundo inteiro em 2015 estão associados a Doenças Crônicas Não Transmissíveis (DCNT).

A maior preocupação se dá pelo fato de haver possibilidade de prevenção para cerca de 80% dos casos de doenças cardíacas prematuras, acidente vascular encefálico e diabetes, que são DCNT (WHO, 2016). A prática regular de atividade física, bem como a alimentação adequada são dois dos principais agentes combatentes dessas doenças, ainda mais quando se leva em consideração que os principais fatores de risco para as DCNT são a obesidade e o sedentarismo (CARLUCCHI, 2013).

Portanto, diante da relevância da área da saúde para o profissional de Educação Física e de seu importante papel para a transformação da realidade, iniciando-se na formação dos educandos, o estudo teve como objetivo classificar os itens de Educação Física relacionados à saúde no ENADE de 2014 via taxonomia de bloom revisada, bem como propor discussões a partir das informações contidas no relatório da área de Educação Física da referida edição do exame, em especial, o desempenho nos itens e os dados psicométricos.

Referencial teórico

A taxonomia de bloom é uma importante ferramenta que auxilia o processo de ensino-aprendizagem, avaliando aspectos

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



do conhecimento e aspectos cognitivos, para que se possa, através dessa avaliação, tomar conhecimento do nível de exigência de determinado item, atribuindo a ele um valor de dificuldade que varia de acordo com os níveis de exigências. Tudo isso favorece o desenvolvimento da educação e possibilita a tomada de decisões a partir da avaliação realizada (FERRAZ; BELHOT, 2010).

A taxonomia foi criada para *avaliar*, principalmente, itens do ensino superior e tem sido utilizada também para a avaliação de itens do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e do ENADE em distintas áreas do conhecimento (SILVA; MARTINS, 2014; PONTES JÚNIOR, 2015; DIAS FILHO et al., 2013).

Dentro das possíveis áreas de utilização da taxonomia de bloom como ferramenta avaliativa, a que mais interessa o presente estudo é a saúde. Entretanto, visto que são raros os trabalhos que abordam essa temática, foi escolhido o único que se aproximou daquilo que foi buscado.

Segundo Silveira et al. (2015), em seu trabalho feito com 14 estudantes de diversas áreas relacionadas à saúde – Medicina, Odontologia, Nutrição, Medicina Veterinária, Educação Física, Fisioterapia e Enfermagem – o qual buscou comparar os conhecimentos cognitivos e afetivos entre os alunos bolsistas do PET-Saúde e outros que não tiveram essa experiência, com temas relacionados ao cuidado em saúde, pesquisa e extensão, utilizando a taxonomia de bloom como ferramenta. Foi visto que os alunos que participavam do programa PET-Saúde obtiveram melhores níveis cognitivos e afetivos em relação àqueles que não faziam parte do programa, mostrando assim a influência e contribuição do projeto para a formação dos profissionais da área da saúde.

No referente às avaliações em larga escala, destacam-se as duas principais realizadas no Brasil: ENEM e ENADE. A pri-



meira avalia os estudantes do ensino médio e funciona com um caráter seletivo para o ingresso à universidade e a segunda avalia os estudantes ingressantes e concluintes das universidades (CORRÊA, 2011).

Ambos exames contêm itens relacionados a saúde em suas provas, mas apenas no ENEM foi realizado um estudo com a taxonomia de bloom, na tentativa de classificar esses itens para a tomada de decisões futuras. Segundo Pontes Júnior et al. (2016), ao analisar as provas do Exame Nacional do Ensino Médio de 2009 a 2013, verificou-se a presença de questões relacionadas ao esporte e à saúde na maior parte das provas, tendo estas um alto percentual de acerto, o que demonstra um baixo nível de exigência, mostrando assim a necessidade de um melhor aprimoramento técnico do exame ante os itens de Educação Física, além de ter sido evidenciada a diferença existente entre o desempenho dos estudantes do sudeste e do sul em relação ao norte e nordeste.

Embora haja itens voltados à saúde nas provas do ENADE, não há nenhum trabalho na literatura voltado especificamente a esses itens, apesar de sua relevância na formação dos profissionais de Educação Física.

Contudo, independente da área avaliada, vale destacar que as avaliações em larga escala estão diretamente ligadas às políticas públicas que podem transformar e melhorar o processo educacional, auxiliando o trabalho da gestão. É possível perceber que as instituições tendem a se adaptar a esse tipo de avaliação, principalmente com mudanças no currículo escolar. Portanto, além de serem examinadoras de desempenho, as avaliações em larga escala também moldam os currículos e conteúdos dentro das instituições (CÁRIA; OLIVEIRA, 2015).

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



Metodologia

O estudo se caracteriza como exploratório, documental e descritivo, de natureza qualitativa (THOMAS; NELSON; SILVERMAN, 2012). A partir da prova do ENADE de 2014 do curso de Educação Física, foram selecionados os itens relacionados à saúde, tanto objetivos (itens 5, 13, 21 e 28), quanto discursivo (item 5), totalizando 5 itens.

Estes foram classificados de acordo com a taxonomia de bloom revisada (FERRAZ; BELHOT, 2010). Após isso, foi realizada uma discussão de acordo com as informações, em especial, o desempenho e as informações psicométricas dos itens, contidos no “relatório de área”, sendo esta Educação Física Licenciatura (BRASIL, 2016).

É importante ressaltar que a taxonomia de bloom revisada utiliza um aspecto bidimensional, dividindo-se em: dimensão do conhecimento e dimensão dos processos cognitivos. Na primeira dimensão, os aspectos do conhecimento avaliam “o que” o indivíduo precisa conhecer para resolver a pergunta, já na segunda dimensão, os processos cognitivos buscam saber “como” a pergunta pode ser resolvida.

São atribuídos níveis a essas dimensões, os quais são classificados a partir da dificuldade de resolução. Na dimensão do conhecimento são 4 níveis (conhecimento efetivo, conhecimento conceitual, conhecimento procedural e conhecimento metacognitivo) e na dimensão dos processos cognitivos são 6 níveis (lembrar, entender, aplicar, analisar, avaliar e criar), com um valor diferente para cada um deles, aumentando progressivamente. A partir disso, é possível determinar o grau de exigência do material que está sendo avaliado.



Resultados e discussão

A prova conta com um total de 40 questões, sendo 35 objetivas e 5 discursivas, a partir da leitura e análise das questões foram identificados 5 itens relacionados à saúde no ENADE de 2014, sendo desse total, 4 itens referentes a questões objetivas e 1 item referente a uma questão dissertativa discursiva. Vale salientar ainda que dois dos itens - questão 5 objetiva e 5 discursiva- estão na parte de formação geral do exame. A classificação pode ser melhor observada na tabela 1.

Tabela 1 – Classificação dos itens relacionados à saúde no Enade 2014

Dimensão do conhecimento	Dimensão dos procedimentos cognitivos					
	Lembrar	Entender	Aplicar	Analisar	Avaliar	Criar
Conhecimento efetivo/factual	-	-	-	-	Itens 5 e 28	-
Conhecimento conceitual/princípios	-	-	Item 5 (objetivo)	-	-	-
Conhecimento procedural	-	-	-	-	-	-
Conhecimento metacognitivo	-	-	Itens 13 e 21	-	-	-

Dados: Próprios autores.

Na figura 1 podem ser observadas a estrutura textual e os elementos “exigidos” no item 5 da parte discursiva.

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



Figura 1 – Questão 5 da parte discursiva acerca a saúde renovada e conhecimento sobre o corpo

Dimensão do conhecimento	Dimensão dos procedimentos cognitivos					
	Lembrar	Entender	Aplicar	Analisar	Avaliar	Criar
Conhecimento efetivo/factual	-	-	-	-	Itens 5 e 28	-
Conhecimento conceitual/ princípios	-	-	Item 5 (objetivo)	-	-	-
Conhecimento procedural	-	-	-	-	-	-
Conhecimento metacognitivo	-	-	Itens 13 e 21	-	-	-

Fonte: Inep 2014 (BRASIL, 2014).

O primeiro item é referente à questão discursiva 5 com a dimensão do conhecimento conceitual, sendo necessário que o discente, para resolver a questão, relacione todo o conteúdo anteriormente estudado em um contexto bem mais elaborado, utilizando uma abordagem da Educação Física e conhecimentos diversos acerca de teorias. A dimensão cognitiva identificada foi *aplicar*, pois o discente necessita utilizar um conhecimento prévio para uma nova situação.

De acordo com o relatório do INEP (BRASIL, 2016), esse item foi o mais difícil dentre as questões discursivas e obteve média geral nacional de 11,3, em uma escala de 0 a 100. Viu-se também que mais de 50% do total dos alunos deixaram de responder ou zeraram a questão ao tentar fazê-la, outros mais de 25% atingiram apenas de 0 a 20 na pontuação desta questão. Isso mostra um alto nível de exigência requisitado e a baixa preparação dos estudantes em relação a abordagem da saúde renovada (BRASIL, 2016).

Quanto a esse despreparo dos concluintes de licenciatura em Educação Física para com os conhecimentos de saúde, uma



pesquisa feita em dez escolas de um município paulista, através de uma entrevista semiestruturada, Zancha et al. (2013) revelaram que nenhum dos profissionais de Educação Física, que ali atuavam, tinha domínio sobre a abordagem pedagógica da saúde renovada, embora ministrassem conteúdos voltados para a saúde em sala de aula.

Em consonância, Costa e Nascimento (2008), ao realizarem uma pesquisa com 63 professores de Educação Física que atuam na educação básica de um município paranaense, evidenciaram que houve uma dificuldade de compreensão a respeito das perguntas sobre abordagens pedagógicas, e que a partir das respostas não foi possível identificar nenhuma abordagem utilizada por eles em suas aulas. Tudo isso, pode indicar a má formação dos profissionais de Educação Física em relação às abordagens pedagógicas, em especial a saúde renovada, como evidenciou o item acima analisado.

Figura 2 – Questões 5 e 13 da prova com os temas saúde pública e primeiros socorros, respectivamente

<p>QUESTÃO 05</p> <p>Uma ideia e um aparelho simples devem, em breve, ajudar a salvar vidas de recém-nascidos. Idealizado pelo médico argentino Jorge Odón, o dispositivo que levava o bebê recém-nascido a um tubo preso no canal vaginal — e, por mal-insulhado que parecia, foi criado com base em técnica usada para renovar rios de dentro de garrafas. O aparelho consiste em uma tuba plástica inserida em uma proteção feita do mesmo material e que envolve a cabeça da criança. Estanco e descartável devidamente posicionado, a bolsa é inflada para aderir à cabeça do bebê e ser passada ao redor, de forma a não machucá-lo. O método de Odón deve a batizar outros já arcaicos, como o de fórceps e o de tubos de sucção, os quais, se usados por mãos malhabeisadas, podem comprometer a vida de bebês, o que, segundo especialistas, não deve acontecer com o novo equipamento.</p> <p>Segundo o The New York Times, a ideia recebeu apoio da Organização Mundial de Saúde (OMS) e já foi até licenciada por uma empresa norte-americana de tecnologia médica. Não se sabe quando o equipamento começará a ser produzido nem o preço a ser cobrado, mas presume-se que ele não passará de 50 dólares, com redução do preço em países mais pobres.</p> <p><small>ODÓN, H. Aparelho é desenvolvido para ser usado antes de nascimento. Disponível em: <http://www.10minutos.com.br/>. Acesso em: 28 nov. 2013. Internet.</small></p> <p>Com relação ao texto acima, analise as afirmações a seguir:</p> <ol style="list-style-type: none"> A utilização do método de Odón poderá reduzir a taxa de mortalidade de crianças ao nascer, mesmo em países pobres. For ser uma variante dos tubos de sucção, o aparelho desenvolvido por Odón é resultado de aperfeiçoamento de equipamentos de parto. For ser um simples, o dispositivo de Odón tem grande potencial de ser usado em países onde o parto é usualmente realizado por parturisas. A possibilidade de, em países mais pobres, reduzir-se o preço do aparelho idealizado por Odón evidencia preocupação com a responsabilidade social. <p>É correto apenas o que se afirma em</p> <p> <input type="radio"/> I, II e III. <input type="radio"/> I, II e IV. <input type="radio"/> II e III. <input type="radio"/> I, III e IV. <input type="radio"/> II, III e IV. </p>	<p>QUESTÃO 13</p> <p>Um professor de Educação Física tem realizado atividades recreativas que exigem rápidos deslocamentos e picos de atividades intensas. Um certo dia, ao realizar uma batucada de preparação, o professor percebe que um de seus alunos está desconfortado no chão. Ao iniciar o atendimento, o professor de imediato suspeita de uma parada cardíaca, liga para o serviço especializado e inicia os procedimentos de acordo com os cursos de atualização em primeiros socorros, realizados constantemente pela escola, seguindo as diretrizes vigentes.</p> <p>Considerando os procedimentos adequados a este tipo de acidente, avalie as afirmações a seguir.</p> <ol style="list-style-type: none"> Em primeiro lugar, deve-se verificar a sequência das prestações de primeiros socorros para atendimento e, posteriormente, iniciar o atendimento à vítima. Após preparar de parada cardíaca, é necessário iniciar o A-B-C da avaliação primária, realizando inicialmente a abertura das vias aéreas e verificando sua permeabilidade. Se constatada uma parada cardiorrespiratória (PCR), é preciso iniciar rapidamente a reanimação cardiopulmonar (RCP) com ênfase na intensidade e profundidade das compressões torácicas. Deve-se realizar a RCP até o chegada do socorro especializado ou a constatação de retorno da respiração e da frequência cardíaca. É necessário aplicar eficientemente a RCP, com ciclos de 30 compressões para duas insuflações, iniciando sempre com as duas insuflações. <p>É correto apenas o que se afirma em</p> <p> <input type="radio"/> I, II, III. <input type="radio"/> I, II e V. <input type="radio"/> I, III e IV. <input type="radio"/> II, IV e V. <input type="radio"/> III, IV e V. </p>
--	--

Fonte:

Inep 2014 (BRASIL, 2014).

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA · RAIMUNDO HÉLIO LEITE · JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA · LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA · MARIA AUREA · MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA · PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ · VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



O segundo item refere-se à questão objetiva 5, sendo identificada a dimensão do conhecimento efetivo, por possibilitar que o discente solucione o problema baseado no conteúdo básico e específico que deve ser de seu domínio. A dimensão cognitiva identificada foi *avaliar*, pois possibilita que o discente avalie o que foi anteriormente apresentado e solucione o problema, atribuindo valor ao projeto que foi exposto e ao seu propósito.

Segundo o relatório síntese da prova do ENADE de 2014, para o curso de Educação Física, apenas 37% dos estudantes acertaram esse item, que foi classificado como “difícil” em relação ao índice de facilidade ($id=0,31$). Esse índice varia de 0 a 1, sendo consideradas muito difíceis as questões que variam de 0 a 0,15; difíceis aquelas que variam de 0,16 a 0,40; as médias estão entre 0,41 e 0,60; as fáceis variam de 0,61 a 0,85 e as muito fáceis estão entre 0,86 e 1 (BRASIL, 2016).

O terceiro item é relativo à questão objetiva 13, sendo identificada a dimensão do conhecimento metacognitivo, pois utilizou-se de conhecimentos interdisciplinares na escolha de uma melhor alternativa para a resolução de um problema. A dimensão cognitiva identificada foi *aplicar*, pois o conteúdo aprendido anteriormente deverá ser utilizado numa situação concreta, nesse caso, o conteúdo de primeiros socorros. Não se encaixa como análise, por não precisar dividir o conteúdo a fim de entendê-lo e interpretá-lo melhor.

Apenas 18% dos estudantes acertaram a questão objetiva de número 13, que foi classificada como difícil ($id=0,26$), mostrando alta exigência para a sua resolução (BRASIL, 2016).

Em relação a essa temática, Souza e Tibeau (2008), em estudo realizado com 25 profissionais de Educação Física que atuam na educação básica, foi relatado que o conteúdo de pri-



meiros socorros na graduação é tratado de forma muito superficial e não atende as reais necessidades que o profissional pode precisar em sua prática docente.

Nessa mesma temática, 10 estudantes de graduação e 10 alunos graduados de uma universidade de Goiás ao preencherem um questionário sobre primeiros socorros, afirmaram (35%) não terem tido contato com o conteúdo de primeiros socorros durante a graduação, já dentre os que tiveram, 90% fizeram a disciplina antes do meio do curso. Dos entrevistados, 65%, também afirmam ter presenciado acidentes em seus locais de trabalho de forma frequente. Além disso, 36,84% dos indivíduos afirmaram que não se sentem aptos a atender pessoas que necessitem de primeiros socorros (GHAMOUM, 2016).

Tudo isso evidencia ainda mais a necessidade de uma boa formação no conteúdo de primeiros socorros, que foi o item com maior percentual de erro dentre as questões objetivas da saúde. Diante do exposto, formula-se a seguinte pergunta que pode ser respondida por pesquisas posteriores: será que os conteúdos ministrados nos cursos de graduação para primeiros socorros são suficientes e atendem a real necessidade de conhecimento que são indispensáveis aos indivíduos em sua futura prática?

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



Figura 3 – Questões 21 e 28 da prova com os temas obesidade e Educação Física e saúde, respectivamente

QUESTAO 21	QUESTÃO 28
<p>É consenso que a obesidade infantil vem aumentando de forma significativa, e que ela determina várias complicações na infância e na idade adulta. Uma criança obesa tem maior probabilidade de vir a desenvolver patologias em sua vida futura, que lhe dificultado tanto a vida pessoal como a social. O conhecimento da prevalência de obesidade e dos respectivos fatores de risco é de extrema importância para que possam ser adotadas medidas preventivas. Na infância, o tratamento pode ser ainda mais difícil do que na fase adulta, pois está relacionado a mudanças de hábitos e à disponibilidade dos pais, além de uma falta de entendimento da criança quanto aos danos da obesidade.</p> <p>AMARAL, O.; PEREIRA, C. Obesidade: da genética ao ambiente. <i>Revista Médica</i>, v. 34, n.311, 2008, p. 320-324 (adaptado).</p> <p>Em relação ao que deve ser considerado pelo professor ao planejar, participar e avaliar projetos comunitários relacionados à temática apresentada, avalie as afirmações a seguir.</p> <p>I. Os pais têm papel importante na prevenção, no desenvolvimento e no controle da obesidade infantil, influenciando o comportamento das crianças por meio da alimentação e dos hábitos de atividade física.</p> <p>II. A escola é um local privilegiado de intervenção, cujas diretrizes de ação no combate à obesidade devem centrar-se nos alunos que apresentam sobrepeso.</p> <p>III. Há momentos da vida humana, que incluem o período intra-uterino e os primeiros três anos de vida, em que a má nutrição pode provocar prejuízos físicos e mentais que afetam negativamente o desenvolvimento futuro dos indivíduos.</p> <p>IV. A variação do metabolismo basal em diferentes pessoas, e na mesma pessoa em circunstâncias diferentes, leva a concluir que, com a mesma ingestão calórica, uma pessoa pode engordar e outra não.</p> <p>É correto apenas o que se afirma em</p> <p><input type="radio"/> A I e III.</p> <p><input type="radio"/> B II e III.</p> <p><input type="radio"/> C II e IV.</p> <p><input type="radio"/> D I, II e IV.</p> <p><input type="radio"/> E I, III e IV.</p>	<p>Programas de Educação Física escolar com ênfase na educação para saúde não se restringem unicamente ao desenvolvimento de ações direcionadas aos aspectos fisiológicos associados à prática de atividades físicas. Evidências demonstram que o controle das características dos esforços físicos a que os escolares são submetidos nas aulas pode exercer significativa influência na aquisição e no cultivo dos hábitos do presente e do futuro no tocante à prática sistemática de atividades físicas.</p> <p>GUEDES, D. P.; GUEDES, J. E. R. P. Esforços físicos nos programas de educação física escolar. <i>Revista Paulista em Educação Física</i>, São Paulo, vol. 15 n. 1, Jan./Jun. 2003, p. 33-44 (adaptado).</p> <p>Considerando o texto apresentado, avalie as afirmações a seguir.</p> <p>I. As aulas de Educação Física devem estimular o conhecimento da fisiologia humana em situação de atividade física.</p> <p>II. Nas aulas de Educação Física, as avaliações antropométricas informam sobre os níveis de aptidão física, constituindo-se meio de acompanhamento do estado de saúde.</p> <p>III. Nas aulas de Educação Física, as atividades aeróbicas e neuromusculares são estratégias que garantem melhoras no condicionamento cardiorespiratório.</p> <p>IV. Os professores de Educação Física, em suas aulas, podem utilizar indicadores como percentual de gordura corporal, frequência cardíaca e força dinâmica para orientar os estudantes sobre seu nível de aptidão física.</p> <p>V. As aulas de Educação Física são suficientes para induzir adaptações fisiológicas no organismo, promovendo aderência a um estilo de vida ativo.</p> <p>É correto apenas o que se afirma em</p> <p><input type="radio"/> A I, II e IV.</p> <p><input type="radio"/> B I, III e V.</p> <p><input type="radio"/> C I, IV e V.</p> <p><input type="radio"/> D II, III e IV.</p> <p><input type="radio"/> E II, III e V.</p>

Fonte: Inep 2014 (BRASIL, 2014).

O quarto item é relativo à questão objetiva 21, no qual a dimensão do conhecimento identificada foi o conhecimento *metacognitivo*, pois para a resolução da questão é necessária a utilização do conhecimento prévio e interdisciplinar para escolher a melhor alternativa. A dimensão do conhecimento identificada foi *avaliar*, visto ser necessário, além do entendimento e domínio do assunto, a atribuição de valor referente ao que foi exposto.

Apesar de ser classificado como um item médio (id=0,49), só 38% dos estudantes acertaram essa questão, o que mostra



também um despreparo no que se refere à temática da obesidade infantil (BRASIL, 2016).

O quinto item é relativo à questão objetiva 28, sendo identificada a dimensão do conhecimento efetivo, pois se dispõe de elementos básico-específicos que devem ser dominados pelo aluno para a resolução dos problemas. A dimensão cognitiva identificada foi *avaliar*, na medida em que se mostra necessário realizar avaliações para escolher a melhor resposta a partir desse julgamento.

Menos de um quarto (23%) dos estudantes foram capazes de acertar esse item, que possuía índice de facilidade difícil ($id=0,30$) (BRASIL, 2016). Nas questões 21 e 28, que relatam sobre a temática da obesidade infantil e da criação de hábitos de vida saudáveis, respectivamente, são levantadas problemáticas que atingem fortemente a população brasileira. Vale ressaltar a importância da prática de atividade física para crianças e adolescentes, à medida que fortalece uma série de sistemas – muscular esquelético, cardíaco, imunológico – e previne a obesidade e outras doenças (GOMES; SILVA; COSTA, 2016).

Ao analisar as 4 questões objetivas relacionadas à saúde, foi possível perceber que a média de acerto dessas questões foi de 29%, índice menor do que a média geral de acerto para as questões objetivas, que foi de 34,2%. Ainda que o nível de exigência cognitiva para a resolução das questões tenha sido alto, o resultado foi alarmante.

Após a avaliação dos 5 itens, pode ser compreendido que na “dimensão do conhecimento” 3 (60%) dos itens estão no primeiro ou no segundo nível de exigência, enquanto as outras 2 (40%) questões exigem o nível mais alto dessa dimensão. No referente à dimensão cognitiva, 2 (40%) dos itens requerem

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



um nível cognitivo médio para sua resolução e 3 (60%) requisitaram um nível alto para que fossem resolvidas.

Estudos em outras áreas, como o de Salume et al. (2012) ao verificar as habilidades de domínio cognitivo de acordo com a taxonomia de bloom evidenciaram que as dimensões *aplicar* (42,9%) e *analisar* (28,9%) tiveram presença significativa, divergindo dos resultados do presente estudo em que a dimensão cognitiva *avaliar* teve uma maior predominância.

Em estudo conduzido por Pinheiro et al. (2013) na busca de identificar se as habilidades exigidas na área de Ciências Contábeis pelo ENADE e exame de suficiência, utilizando-se da taxonomia de bloom em duas edições dos exames, condizem com o que preconiza o Conselho Nacional de Educação (CNE), foi possível verificar que 63,3% das dimensões identificadas relacionam-se às categorias *conhecimento*, *entender* e *aplicar*, divergindo dos resultados do presente estudo.

Diante dos dados levantados, ao lembrar do importante papel dos profissionais de Educação Física e de sua função social enquanto profissional da área da educação, que atua também na saúde, percebe-se que o desempenho dos estudantes ainda precisa melhorar consideravelmente, especialmente em conteúdos fundamentais para esses futuros profissionais em que o desempenho foi alarmante, tais como: primeiros socorros, abordagens pedagógicas – em especial a saúde renovada – e prática de atividade física na criação de hábitos saudáveis.

Sabendo que o ENADE busca avaliar o desempenho dos estudantes para a tomada de decisão, a partir dos dados obtidos e interpretados, o estudo busca colaborar com a melhoria da qualidade do processo educacional, evidenciando que é preciso um maior investimento na formação de professores dentro da área da saúde e atenção especial nos conteúdos que apresentaram maior deficiência por parte dos estudantes.



Conclusão

Conclui-se, diante dos 5 itens de saúde identificados na prova de Educação Física do ENADE 2014, que houve uma alta exigência na dimensão cognitiva para a resolução dos itens e uma maior distribuição em relação a dimensão do conhecimento, o que deixou o exame com um nível relativamente alto. Corroborando com isso, após a análise dos resultados das questões separadas, percebeu-se um baixíssimo desempenho dos estudantes de todo o país, o que pode indicar déficits no currículo dos cursos de Educação Física quanto ao discernimento dessa temática, despreparo dos professores, e/ou desinteresse dos estudantes em trabalhar essa temática na escola. Estas questões podem ser objeto principal de futuras pesquisas.

Por fim, esse estudo pode possibilitar estratégias de políticas educacionais oriundas das Instituições de Ensino Superior, órgãos competentes e demais interessados para o melhor desenvolvimento dessa temática, assimilado e considerado relevante na formação de professores de Educação Física, uma vez que se trata de uns dos conteúdos principais desse componente curricular, sendo, também de grande relevância na formação dos educandos.

Referências

ALMEIDA FILHO, N. **O que é saúde?** 2011. DOI: <http://dx.doi.org/10.7476/9788575413432>.

BERTOLIN, J. C. G.; MARCON, T. **O (des) entendimento de qualidade na educação superior brasileira** - Das quimeras do provão e do ENADE à realidade do capital cultural dos estudantes. Avaliação, Campinas; Sorocaba, SP, v. 20, n.

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



1, p. 105-122, 2015. DOI: <http://dx.doi.org/10.590/S1414-40772015000100008>

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - Inep. Ministério da Educação. **Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes - ENADE**, 2015. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/enade>>. Acesso em: 07 de julho de 2017.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - Inep. Ministério da Educação. Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes - ENADE. Diretoria de Avaliação da Educação Superior - DAES. **Relatório de área: Educação Física (Licenciatura)**. 2016. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_superior/enade/relatorio_sintese/2014/2014_rel_educacao_fisica_licenciatura.pdf>. Acesso em: 07 de agosto de 2017.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - Inep. Ministério da Educação. **Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior - SINAES**, 2015. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/sinaes>>. Acesso em: 07 de julho de 2017.

CÁRIA, N. P.; OLIVEIRA, S. M. S. S. Avaliação em larga escala e a gestão da qualidade da educação. **Revista de Ciências Humanas - Educação**. v. 16. n. 26. p. 22-40. 2015. Disponível em: <<http://revistas.fw.uri.br/index.php/revistadech/article/viewFile/1477/1853>>.

CARLUCCHI, E. M. S. et al. **Obesidade e sedentarismo: fatores de risco para doença cardiovascular**. **Comun. Ciênc. Saúde**, p. 375-384, 2013. Disponível em: <<http://pesquisa.bvsalud.org/bvsms/resource/pt/mis-36633>>.

CASTRO, J. A. Política social e desenvolvimento no brasil. **Economia e Sociedade**, v. 21, número especial, p. 1011-1042, 2012. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ecos/v21nspe/v21nspea12.pdf>>. Acesso em: 07 de julho de 2017.



CORRÊA WERLE, F. O. **Políticas de avaliação em larga escala na educação básica:** do controle de resultados à intervenção nos processos de operacionalização do ensino. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, v. 19, n. 73, 2011. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v19n73/03.pdf>>.

COSTA, L. C. A.; NASCIMENTO, J. V. **Prática pedagógica de professores de Educação Física:** conteúdos e abordagens pedagógicas. **Journal of Physical Education**, v. 17, n. 2, p. 161-167, 2008. Disponível em: <<http://www.periodicos.uem.br/ojs/index.php/RevEducFis/article/view/3336>>.

DIAS FILHO, J. M. et al. **O perfil do contador e os níveis de habilidades cognitivas nos exames Enade e suficiência do CFC:** uma análise sob a perspectiva da taxonomia de bloom. *Revista Contextus*. 2013. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/275952445_O_perfil_do_contador_e_os_niveis_de_habilidades_cognitivas_nos_examenes_Enade_e_suficiencia_do_CFC_uma_analise_sob_a_perspectiva_da_taxonomia_de_Bloom>.

FELDMANN, T.; SOUZA, O.; HEINZLE, M. R. S. As posições-sujeito (Estado e gestores) diante das avaliações em larga escala no Ensino Superior brasileiro. **Práxis Educativa (Brasil)**, v. 11, n. 3, 2016. DOI: 10.5212/PraxEduc.v.11i3.0005.

FERRAZ, A. P. C. M.; BELHOT, R. V. **Taxonomia de Bloom:** revisão teórica e apresentação das adequações do instrumento para definição de objetivos instrucionais. **Gestão & Produção**, v. 17, n. 2, p. 421-431, 2010. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/S0104-530X2010000200015>.

GHAMOUM, A. K. et al. **Disciplina Primeiros Socorros:** sua importância na formação do profissional de Educação Física. **Vita et Sanitas**, v. 9, n. 2, p. 47-62, 2016.

GOMES, E.; SILVA, D.; COSTA, D. Testes de avaliação da capacidade física em pediatria. **Fisioterapia Brasil**, v. 13, n. 6,

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



2016. Disponível em: < <http://portalatlanticaeditora.com.br/index.php/fisioterapiabrasil/article/view/586>>.

PINHEIRO, F. M. G. et al. O perfil do contador e os níveis de habilidades cognitivas nos exames Enade e suficiência do CFC: uma análise sob a perspectiva da taxonomia de bloom. **Revista Contemporânea de Economia e Gestão**, v. 11, n. 1, p. 50-65, 2013. Disponível em: < <http://periodicos.ufc.br/contextus/article/view/923/900>>.

PONTES JUNIOR, José Airton F. et al. Aspectos psicométricos dos itens de Educação Física relacionados aos conhecimentos de Esporte e Saúde no Exame Nacional do Ensino Médio (Enem). **Motricidade**, v. 12, p. 12, 2016. Disponível em: < https://www.researchgate.net/publication/316637400_Aspectos_psicometricos_dos_itens_de_Educacao_Fisica_relacionados_aos_conhecimentos_de_Esporte_e_Saude_no_Exame_Nacional_do_Ensino_Medio_Enem>.

PONTES JÚNIOR, J. A. F. Itens de Educação Física do exame nacional do ensino médio (Enem) via taxonomia de bloom. **VI Congresso Internacional em Avaliação Educacional**. 2015. Disponível em: < https://www.researchgate.net/publication/283855531_Itens_de_educacao_fisica_do_Exame_Nacional_do_Ensino_Medio_ENEM_via_taxonomia_de_Bloom>.

SALUME, P. K. et al. **O Enade avalia o administrador de acordo com o perfil exigido pelo mec?** Uma análise sob a perspectiva da taxonomia de bloom. In: ENANPAD, 36, 2012, Rio de Janeiro. Anais. Rio de Janeiro, 2012. Disponível em: < http://www.anpad.org.br/admin/pdf/2012_EPQ805.pdf>.

SILVA, J. M. et al. **Do cume ao incômodo amenizado na escala de avaliação do Enade:** estudo das causas críticas no curso de ciências contábeis da UNIR/Porto Velho-RO, nos triênios 2004/06 e 2007/09. **Revista Grifos**, v. 20, n. 30/31, p. 127-140, 2014. Disponível em: < <http://bell.unochapeco.edu.br/revistas/index.php/grifos/article/view/2365>>.



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, 2014. Disponível em: < http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1983-21172014000300189&script=sci_abstract&tlng=pt>.

SILVEIRA, J. L. G. C. et al. Pesquisa e Extensão em Saúde e a Aprendizagem nos Níveis Cognitivo e Afetivo. **Rev. bras. educ. méd.**, v. 39, n. 4, p. 550-557, 2015. Disponível em: < http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0100-55022015000400550&script=sci_abstract&tlng=pt>.

SOUZA, P. J.; TIBEAU, C. Acidentes e primeiros socorros na Educação Física escolar. **Lecturas, Educación Física y Deportes**. 2008. Disponível em: < <http://www.efdeportes.com/efd127/acidentes-e-primeiros-socorros-na-educacao-fisica-escolar.htm>>.

THOMAS, J. R.; NELSON, J. K.; SILVERMAN, S. J. **Métodos de pesquisa em atividade física**. 6ª ed. Porto Alegre: Artmed, 2012.

World Health Organization (WHO). **Global Health Observatory (GHO) – Noncommunicable diseases**. 2016. Disponível em: < <http://www.who.int/gho/ncd/en/>>.

ZANCHA, Daniel et al. **Conhecimento dos professores de Educação Física escolar sobre a abordagem saúde renovada e a temática saúde**. Conexões, v. 11, n. 1, p. 204-217, 2013. Disponível em: < <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/conexoes/article/view/8637638>>.

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NO CURSO DE PEDAGOGIA DA URCA: O QUE DIZEM OS ALUNOS?

Antônia Mônica da Silva
URCA

Karla Roberta Brandão de Oliveira
URCA

Agência Financiadora: PIBIC/URCA

RESUMO

A avaliação educacional tem um papel fundamental no processo ensino e aprendizagem. Entretanto, muitos docentes demonstram insegurança ao definir como fazer a avaliação ou para onde direcioná-la. Objetivamos com essa pesquisa analisar as práticas avaliativas desenvolvidas pelos professores do curso de Pedagogia da Universidade Regional do Cariri. A escolha deste curso se justifica pela formação de tanto os profissionais que irão atuar em sala de aula, quanto em atividades ligadas à gestão e ao planejamento educacional. Os interlocutores desse estudo são os alunos, o que nos permite conhecer como eles significam as práticas avaliativas a que foram (e são) submetidos. O estudo é de abordagem qualitativa e quantitativa. Utilizamos como instrumento de coleta de dados o questionário, aplicado a 30% dos alunos do curso. Dentre os resultados obtidos, destacamos: o seminário como prática avaliativa mais utilizada; o número reduzido de avaliações desenvolvidas por disciplina; a preferência, dos professores, por avaliações em grupo; a prevalência de questões abertas nas provas; a falta de indicação clara dos erros cometidos pelos alunos; a satisfação dos alunos sobre a adequação entre o que é ensinado em sala e o que tem sido avaliado, bem como sobre o tempo destinado às avaliações. Concluímos que os professores do curso precisam rever algumas posturas avaliativas, em especial: diminuir o tempo de devolução dos instrumentos corrigidos; indicar os erros cometidos pelos alunos; não fazer do seminário uma fragmentação do conteúdo e, sobretudo, redirecionar sua ação em favor da aprendizagem dos discentes.

Palavras-chave: Avaliação da aprendizagem. Práticas avaliativas. Curso de Pedagogia.



ABSTRACT

The educational evaluation has a fundamental role in the teaching and learning process. However, many teachers show insecurity when setting how to do the evaluation or where to direct it. We aim in this research the analyse of the evaluation practices developed by the professors of the pedagogy course of the Regional University of Cariri. The choice of this course is justified by it form so many professionals that will act both in the classroom and in activities linked to educational management and planning. The interlocutors of this study are the students, which allow us to know how they mean the alternative practices that they have been (and are being) submitted to. The study is of qualitative and quantitative approach. We used as instrument of data collection the questionnaire, applied to 30% of the students of this course. Among the results obtained, we highlight: the seminary is the most common evaluation practice utilized; the reduced number of evaluations developed by the discipline; the preference by the professors of group evaluations; the prevalence of open questions in tests; the lack of clear indications of the mistakes made by the students; the satisfaction of the students about the adequation of what's taught in the classroom and what's evaluated; and about the time allocated to the evaluations. We concluded that the professors of the course need to revise some evaluative postures, in particular: decrease the time of the devolution of the corrected instruments; indicate the mistakes made by the students; don't make the seminary a fragmentation of the content and, mainly, redirect the action in favor of the students.

Key-words: Learning Evaluation. Evaluation Practites. Pedagogy Course.

Introdução

A avaliação assume um papel importante na educação, pois possibilita ao professor intervir no processo de ensino aprendizagem, uma vez que indica o estágio em que o aluno se encontra.

Hoffmann (2009) e Saul (1995) afirmam que os professores demonstram dúvidas e insegurança sobre a avaliação.

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



Segundo as mesmas, na maioria das vezes eles não conseguem entender como fazer avaliação ou para onde a mesma deve ser direcionada, tornando o processo confuso tanto para alunos como para eles próprios.

Diante disso, é de suma importância a análise sobre as práticas avaliativas desenvolvidas pelos docentes, pois muitos deles ainda possuem, enraizados em si, os modelos tradicionais que vivenciaram. Luckesi, a esse respeito, indica que é comum “a repetição inconsciente do que ocorreu em cada um de nós, ao longo de nossa vida escolar” (2011, p.68). A tomada de consciência sobre a ação avaliativa é imprescindível para não repetirmos os erros aos quais fomos submetidos.

Como primeiro momento dessa tomada de consciência, objetivamos no presente estudo identificar as práticas avaliativas desenvolvidas pelos professores de um curso de formação docente de uma universidade pública do interior do estado do Ceará.

Referencial teórico

Ao longo da história da educação, a avaliação assumiu (e assume) papéis variados. Optamos, nessa pesquisa, por classificar esses papéis em dois grandes grupos. O primeiro ajuda a promover a classificação e a exclusão, visto que percebe as práticas avaliativas como final de processo (produto). Momento em que se deve checar a aprendizagem. Frequentemente essa avaliação é classificada como: tradicional, classificatória, *ranqueadora*, excludente, disciplinadora. No segundo grupo, a avaliação está focada no processo de ensino e aprendizagem, como norteadora da prática docente em prol do desenvolvimento dos alunos. Os adjetivos que comumente são utilizados



para essa vertente são: diagnóstica, mediadora, formadora, processual, inclusiva.

A separação nesses dois grupos seguiu a perspectiva da intencionalidade da avaliação, e não de seus aspectos técnicos (VASCONCELLOS, 2008). Nesse trabalho, percebemos a intencionalidade a partir das categorias: meritocracia, desigualdade, competição, padronização e exclusão.

De acordo com Betoni (2006), a meritocracia se apresenta como um modelo de distribuição de prêmios ou vantagens cujo critério único a ser considerado é o desempenho e as aptidões individuais. Ela, entretanto, desconsidera as diferenças dos alunos não apenas em relação aos aspectos social, econômico e cultural, mas também no que se refere a reconhecê-los como indivíduos únicos constituídos de preferências e interesses próprios. Essa situação, finda na competição entre os alunos e em uma tentativa da escola de padronização do processo avaliativo. Por não conseguir se adequar a essa padronização, imposta pelo sistema de ensino, os alunos acabam sendo excluídos do processo.

Dito isto, a avaliação pode aparecer como forma de *ranqueamento*, classificação e exame quando:

[...] desempenha nas mãos do professor, um papel básico, que é significativo para o modelo social liberal-conservador: o papel disciplinador. Com o uso do poder, via a avaliação classificatória, o professor, representando o sistema, enquadra os alunos-educandos dentro da normatividade socialmente estabelecida (LUCKESI, 2011, p.84)

O professor, nessa perspectiva, assume um papel de centralidade da educação e a sua concepção é, frequentemente, conteudista: “[...] a escola organiza-se como uma agência centrada no professor, o qual transmite, segundo uma gradação lógica, o acervo cultural aos alunos. A estes cabe assimilar os

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



conhecimentos que lhes são transmitidos.” (SAVIANI, 2008, p. 6). Característica marcante da tendência pedagógica tradicional, esse tipo de avaliação ainda é comum nas escolas.

Por compreenderem o caráter excludente da vertente tradicional, estudiosos da área propuseram concepções diferenciadas de avaliação. Luckesi (2011) defende a avaliação diagnóstica, com o papel de identificar como o aluno se encontra em relação ao conhecimento e, diante disso, adaptar o processo de ensino.

Hoffmann (2009), por sua vez, concentra-se na compreensão da avaliação enquanto processo. Entende que ela deve desempenhar o papel de mediadora da aprendizagem, tornando-se um caminho para ajudar no processo educativo, compreendendo as dificuldades dos alunos e buscando soluções para resolvê-las.

Vasconcellos (2008) também tem o objetivo de melhorar o aprendizado do aluno, para isso indica a necessidade de uma mudança na intencionalidade da avaliação, e não apenas nos métodos e técnicas.

Pode haver uma mudança no conteúdo e na forma de avaliar, pode haver mudança na metodologia de trabalho em sala de aula e até na estrutura da escola, e, no entanto, não se tocar no que é decisivo intervir na realidade a fim de transformar. Se não houver um ré-enfoque da própria intencionalidade da avaliação de nada adiantará. (VASCONCELLOS, 2008, p. 44)

A avaliação emancipatória, proposta por Ana Maria Saul (1995), busca analisar a realidade a partir da avaliação para transformá-la. Em suas palavras, “caracteriza-se como um processo de descrição, análise e crítica de uma dada realidade, visando transformá-la” (1995, p.61). Visando provocar o espírito crítico dos indivíduos envolvidos.



Perrenoud *apud* Oliveira (2011) defende que a avaliação seja formativa e ressalta que para isso é necessário que haja um aprimoramento do sistema didático, ou seja, a forma como o conteúdo é trabalhado com o aluno, além de mudanças no sistema escolar.

A avaliação formativa segundo o autor, “[...] em sentido mais restrito consiste aqui em reforçar as capacidades do sujeito para gerir ele próprio seus projetos, seus progressos, suas estratégias diante das tarefas e dos obstáculos” (PENERROUD *apud* OLIVEIRA, 2011, p. 561). Em outras palavras, cabe à avaliação possibilitar ao professor as informações que ele necessita para ajudar o aluno a construir seu aprendizado e superar seus obstáculos.

Para a construção dessa pesquisa buscamos nos basear na escolha de uma avaliação que seja diagnóstica, libertadora, formativa que tenha um comprometimento com a educação e o processo educativo.

O processo avaliativo compreende uma série de fatores que unidos melhoram a ação do professor e a aprendizagem dos alunos. Dentre eles podemos destacar: a intencionalidade, a interação em sala, a elaboração e diversificação dos instrumentos avaliativos, a correção e a devolução desses instrumentos e o direcionamento da ação docente.

Além dos instrumentos inadequados, Luckesi (2011) explica que a falta de atenção aos alunos, de entusiasmo nas aulas e as próprias dificuldades que são apresentadas no dia a dia são fatores que influenciam no processo avaliativo.

Vários estudiosos¹destacam a necessidade de diversificação dos instrumentos avaliativos, pois isso permite que o pro-

¹ Gil (2008), Lowman (2007), Saul (1995) e Vasconcellos (2008).

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



fessor tenha uma visão mais abrangente das dificuldades de cada aluno, bem como possibilita aos mesmos maiores chances de se expressarem, uma vez que cada um tem particularidades.

Outra característica muito defendida diz respeito à fidedignidade e a validade que as avaliações devem possuir, pois esses resultados irão gerir as decisões que serão tomadas sem seguida.

A fidedignidade refere-se à estabilidade e ao grau de consistência de seus resultados. [...] a validade refere-se à condição de a prova medir o que efetivamente se propôs a medir. Existem diferentes tipos de validade. A que mais interessa ao professor é a validade do conteúdo, que existe quando a prova constitui uma amostra representativa de conhecimentos, habilidades e atitudes adquiridos durante o processo educacional (LOWMAN, 2007, p. 248)

Outro fator que ainda merece destaque diz respeito aos instrumentos avaliativos que são usados pelos professores, como as provas, seminários e trabalhos escritos; individuais ou coletivos. Vasconcellos (2008) defende que os mesmos devem ser organizados de acordo com os objetivos e os tipos de avaliação a que os alunos serão submetidos. O autor ainda reforça que não adianta apenas diversificar os instrumentos, melhorar sua aplicação e correção, os professores devem preocupar-se com a intencionalidade no processo avaliativo, com o que fazer com os resultados, que é a verdadeira mudança na avaliação.

Procedimentos metodológicos

Essa pesquisa teve como objetivo o mapeamento das práticas avaliativas dos professores a partir da perspectiva dos alunos. Ou seja, interessava-nos identificar o que os discen-



tes indicavam como sendo os instrumentos, procedimentos e ações avaliativas utilizadas pelos docentes.

Compreendermos que as práticas avaliativas desenvolvidas são resultado de escolhas oriundas das experiências vivenciadas pelos docentes, bem como da sua formação. Os pesquisadores, ao elaborarem o questionário também fizeram escolhas que contemplam o referencial teórico e a visão de educação e de sociedade que possuem, revelando, pois, aspectos subjetivos. Por outro lado, percebemos a necessidade de utilizar estatísticas para comparação de dados, e o fizemos a partir dos turnos em que o curso é oferecido. Dito isso, justificamos que esse estudo se assenta numa abordagem que contempla tanto a perspectiva qualitativa como a quantitativa da investigação.

Segundo Ferreira (2015), a principal diferença entre as abordagens quantitativa e qualitativa está em como é feita a representação do real: se percebendo a realidade social através de números (quantitativos) ou de aspectos subjetivos (qualitativa). Há de se compreender, no entanto, que as abordagens citadas se complementaram no momento da pesquisa, pois os “métodos quantitativos supõem uma população de objetos de observação comparável entre si e os métodos qualitativos enfatizam as especificidades de um fenômeno em termos de suas origens e de sua razão de ser” (FERREIRA, p.117, 2015).

A pesquisa foi realizada durante um ano e organizada em dois momentos. Inicialmente construímos o referencial teórico através da leitura de livros e artigos sobre a temática. No segundo momento foram aplicados questionários² a 30% dos alunos do curso de Pedagogia – turnos manhã e noite – de uma universidade pública do interior do estado do Ceará.

² A escolha do questionário como instrumento de pesquisa se deu pelo fato de precisarmos de um grande número de respostas além de clareza nas mesmas.

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



A análise dos resultados foi realizada a partir da categorização do fenômeno. As quantificações da frequência de sua ocorrência, expressas em quadros e tabelas, nos permitiram estabelecer uma comparação da frequência do mesmo fenômeno nos dois turnos (manhã e noite). A análise qualitativa, por sua vez, foi utilizada para perceber as particularidades da natureza desse fenômeno.

Resultados e discussões

No período letivo 2015.2 foram matriculados 332 alunos no turno da manhã e 357 no horário da noite, no curso analisado. Distribuímos 100 questionários para os alunos do turno matutino e 107 para os do noturno e as taxas de devolução foram, respectivamente, de 86% pela manhã e 97% a noite³.

Os questionários possuíam, ao todo, 23 questões. Destas, 21 eram de múltipla escolha e duas abertas. As perguntas versavam sobre: a forma como as atividades eram elaboradas, aplicadas, corrigidas e devolvidas; a postura do professor; o tempo destinado à realização das avaliações; a atribuição da nota; dentre outros. Os resultados foram analisados à luz do referencial teórico construído.

Na primeira pergunta os alunos deveriam indicar os três instrumentos e/ou práticas avaliativas mais usadas pelos professores (Quadro 01).

³ Apesar do número de matriculados nos dois turnos serem similares, a frequência ao da noite é maior. Assim, quando da aplicação do instrumento, encontramos salas com poucos alunos durante o dia. À noite, ao contrário, as salas estavam numerosas. Além do que, os alunos da noite demonstraram maior interesse na pesquisa.



Quadro 01 – Instrumentos e/ou práticas avaliativas mais utilizadas pelos professores do Curso, segundo os alunos

Alternativas	Pedagogia – Manhã		Pedagogia – Noite	
	Nº	%	Nº	%
Prova sem consulta	64	74	70	67
Seminário	75	87	98	94
Trabalho escrito feito em sala	17	20	37	36
Trabalho feito em casa	27	31	31	30
Participação na aula	30	35	35	34
Pesquisa	17	20	17	16
Atividade de campo	4	5	7	7
Portfólio	2	2	2	2
Autoavaliação	3	3	3	3
Relatório	5	6	7	7
Outros	-	-	-	-
Não respondida	1	1	1	1

Nota: Por se tratar de uma questão de múltipla escolha, dispensamos a soma do total das respostas.

Os dados demonstram uma variedade de instrumentos e práticas avaliativas utilizadas pelos professores. A prevalência do *seminário*-manhã (87%) e noite (94%) – talvez se justifique pela “oportunidade que este cria para os alunos se desenvolverem no que diz respeito à investigação, à crítica e à independência intelectual” (VEIGA, 1991, p. 110).

O aparecimento, em segundo lugar, da *prova* sem consulta, corrobora com a proposição de Moretto (2005), de que apesar de termos instrumentos variados de avaliação ainda é o mais comum. A hipótese que levantamos é que isso talvez se deva porque essa forma de avaliação é a que os professores mais foram submetidos quando eram alunos.

Os trabalhos feitos em sala são mais presentes à noite (36%) do que pela manhã (20%). Essa diferença pode se dever ao fato de que o aluno do horário noturno é, em sua maioria,

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
 NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
 RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



trabalhador, o que reduz seu tempo de estudo em casa, fazendo com que o professor utilize o horário das aulas para suprir essa limitação de tempo.

Na Tabela 01 expomos a quantidade de atividades avaliativas que, em média, são realizadas por semestre.

Tabela 01 – Quantidade de atividades avaliativas, em média, realizadas pelos professores, por semestre

Alternativas	Pedagogia – Manhã		Pedagogia – Noite	
	Nº	%	Nº	%
Uma	-	-	-	-
Duas	26	30	30	29
De três a quatro	54	63	57	55
De cinco a oito	5	6	17	11
Mais de oito	1	1	5	5
Não respondida	-	-	-	-
Total	86	100	104	100

Segundo 63% dos alunos do turno da manhã, são realizadas, em média, *de três a quatro* atividades avaliativas por semestre. O percentual que indica a existência de *duas* atividades avaliativas é similar nos dois turnos (30% manhã e 29% noite). Sobre as respostas dos alunos do turno noturno, houve uma diminuição, em relação ao turno da manhã, do percentual correspondente a *de três a quatro* atividades (55%) e um aumento no percentual que indica a realização *de cinco a oito* atividades avaliativas (11%).

Analisando os dados à luz do referencial teórico (GIL, 2008), compreendemos que quatro atividades avaliativas por semestre são poucas, uma vez que as ementas das disciplinas possuem quase o dobro desse número de “conteúdos”. O ideal seria uma avaliação após o término de cada conteúdo, possibilitando maiores chances de aprendizagem para os educandos.



Questionamos ainda sobre o que os professores levam em consideração nas avaliações.

Tabela 02 – O que os professores avaliam (atribuem nota) em relação ao aluno

Alternativas	Pedagogia – Manhã		Pedagogia – Noite	
	Nº	%	Nº	%
Comportamento/participação	21	23	22	21
Assiduidade	1	1	3	3
Compressão dos conteúdos	62	72	64	61
Cumprimento dos prazos	3	4	13	13
Não respondida	-	-	2	2
Total	86	100	104	100

Ao responderem essa pergunta, 72% dos alunos da manhã e 61% da noite indicaram que recebem nota pela *compreensão dos conteúdos*. O segundo maior percentual foi para o *comportamento/participação*, apontado por 23% da manhã e 21% da noite. Dos alunos da noite, 13% ainda indicaram que recebem nota pelo *cumprimento dos prazos* de entrega das atividades.

Esses resultados nos fazem concordar com Vasconcellos (2008), quando afirma que a avaliação é utilizada também para moldar comportamentos, ensinando valores e atitudes que dizem respeito à formação mais geral do indivíduo e para agir na sociedade.

Perguntamos ainda se as avaliações são realizadas de forma individual ou coletiva. A grande maioria dos alunos – 90% da manhã e 85% da noite – indicou que a prevalência é de *atividades coletivas*. Esse percentual elevado nos faz ter uma análise ambígua do fenômeno já que, se por um lado os trabalhos em grupo contribuem para o entrosamento da turma e enriquece a

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



aprendizagem por meio da troca de informações, o seu uso excessivo limita a identificação, por parte dos professores, das dificuldades dos alunos e, por conseguinte, podem conduzir a uma percepção equivocada dessa aprendizagem. (LEWMAN, 2007).

O tipo de questão mais frequente nas provas, segundo 94% dos alunos da manhã e 87% da noite, são as *questões abertas*. Estudiosos da avaliação⁴ apontam esse fenômeno como positivo, pois através de respostas discursivas⁵ os alunos desenvolvem a argumentação e a relação entre os diferentes conceitos e conteúdos discutidos. No entanto, para cumprir essa função, Moretto (2005) assevera que esse benefício só é atingido quando os comandos⁶ são parametrizados, claros, precisos e explorem a capacidade de leitura do aluno⁷.

Quando indagados sobre a adequação entre o que se ensina em sala de aula e o que é avaliado na prova, 20% dos alunos da manhã e 24% da noite disseram que os conteúdos são *sempre adequados*. O maior índice, entretanto, ficou para a alternativa *quase sempre adequada* – 77% da manhã e 63% da noite. A coerência entre os objetivos e os conteúdos do ensino com os da avaliação é essencial para o sucesso do processo ensino – aprendizagem.

A clareza e precisão dos comandos também são fundamentais para que a avaliação cumpra com seu papel (MORETTO, 2005). Na pesquisa realizada, 57% dos alunos da manhã e 51%

⁴ Luckesi (2011), Vasconcellos (2008), Masetto (2003), Moretto (2005).

⁵ Masetto (2003) diz que em questões discursivas o professor apresenta questões ou perguntas ou temas para serem respondidos ou percorridos pelo aluno com grande liberdade ou espontaneidade.

⁶ Moretto (2005) é o autor que utiliza esse termo e o faz para diferenciar comando de pergunta. Essa última, necessariamente deveria ser finalizada com uma interrogação. O que nem sempre acontece nas provas.

⁷ Particularmente Moretto (2005) defende que mesmo provas com questões abertas, caso não obedeçam a esses pressupostos, contribuem para a memorização do conteúdo por parte do aluno.



da noite indicaram que *sempre* existe clareza e precisão nos comandos de suas avaliações. Outros 42% da manhã e 44% da noite assinalaram que eles são *quase sempre* adequados. Esses dados contrariam a pesquisa realizada por Moretto (2005) que, ao analisar mais de seis mil provas de diferentes níveis de ensino, identificou comandos valorizando a memorização e a ausência de clareza e precisão dos mesmos. O que nos faz apontar a hipótese de que ou os professores da URCA se apresentam com exceção a esse estudo, ou o que os alunos identificam por clareza e precisão é diferente do proposto por Moretto.

Vasconcellos (2008) chama a atenção para a necessidade do professor, ao determinar o tempo destinado às avaliações, fazer isso de acordo com o nível de dificuldade exigido e a quantidade de “conteúdos” a serem avaliados. Na nossa pesquisa, 98% dos alunos da manhã e 96% da noite indicaram satisfação com o tempo que tiveram para realizar suas avaliações.⁸

Considerando que os professores apresentam dúvidas em relação a como agir no momento das atividades avaliativas (HOFFMANN, 2009), elaboramos três perguntas sobre a postura deles frente às práticas avaliativas. A intenção era analisar o seu comportamento em três momentos distintos: durante a realização de trabalhos escritos em sala, nas orientações dos trabalhos realizados fora da sala de aula e durante a aplicação de provas sem consulta.

De acordo com 41% dos alunos da manhã, os professores explicam todas as questões no momento do trabalho escrito em sala, no turno da noite os números são menores, pois apenas 24% dos alunos indicam que essa era a postura seguida

⁸ Assinalaram a alternativa *quase sempre adequada*, 55% dos respondentes manhã e 52% da noite. Outros 43% manhã e 44% noite, por sua vez, indicaram que esse tempo é *sempre adequado*.

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



pelos professores. Ainda foi apontado, por 28% dos alunos da manhã e 26% da noite, que os professores aguardam a manifestação dos discentes para que aconteça a orientação.

Em relação à postura dos professores no momento dos trabalhos fora da sala de aula, 49% dos alunos da manhã e 51% da noite, indicaram que os professores explicam todas as questões para os discentes. Outro dado importante, indicado por 34% dos alunos da manhã e 23% da noite, diz que os docentes mantêm contato com os alunos nas aulas seguintes e/ou pela *internet* para tirar suas dúvidas.

No momento das provas sem consulta, 31% dos alunos da manhã e 27% dos da noite, indicaram que os professores leem as questões para a turma, o índice mais baixo apresentado (22% da manhã e 19% da noite) indica que os docentes entregam as provas e deixam os alunos “se virarem”.

A importância dada à postura do professor no momento da aplicação das avaliações deve-se ao fato de reconhecer que isso permite minimizar as falhas no entendimento do que está sendo solicitado na avaliação, bem como averiguar a compreensão do aluno em relação ao que está sendo perguntado. Explicar as atividades e retirar dúvidas também é importante porque há alunos que sentem dificuldade em pedir auxílio e tentam desenvolver a atividade mesmo sem clareza do que está sendo solicitado, ou com um entendimento equivocado da solicitação, o que compromete os resultados da avaliação.

O seminário é uma atividade avaliativa muito utilizada no ensino superior e tem uma importância singular por promover a discussão de temas da área da formação dos alunos. Estudiosos da avaliação⁹ concordam que essa estratégia contri-

⁹ Gil (2008), Severino, (2002), Lewman, (2007), Masetto (2003).



bui para desenvolver a autonomia dos estudantes, bem como o levantamento de perspectivas diferentes sobre um mesmo tema. Para cumprir com esse papel, entretanto, defendem a necessidade de um planejamento cuidadoso da atividade, a partir de alguns passos. No questionário que aplicamos aos alunos da Pedagogia, indicamos esses passos como alternativas a serem assinaladas, o objetivo era identificar quais etapas os professores seguiam.

Quadro 02 – Fases que os professores seguem na solicitação do seminário

Alternativas	Pedagogia – Manhã		Pedagogia – Noite	
	Nº	%	Nº	%
Indicação clara do que se espera na atividade.	42	49	35	34
Distribuição/indicação de texto base para cada tema.	46	53	44	42
Indicação de textos complementares, caso o texto principal não tenha informações suficientes para o trabalho.	13	15	20	19
Divisão dos temas entre os alunos/equipes.	57	66	72	69
Reserva de dias para planejamento do seminário em sala de aula.	30	35	35	34
Acompanhamento do planejamento do seminário.	17	20	11	11
Discussão dos alunos sobre todos os temas do seminário.	12	14	9	9
Complementação das informações repassadas pelos alunos no seminário.	24	28	24	23
Implementação de estratégias que garantam que todos os alunos leiam e discutam todos os temas.	16	19	6	6
Outras	1	1	5	5

Para 66% dos alunos da manhã e 69% dos da noite, a *divisão dos temas entre os alunos/equipes* é realizada. A *reserva de*

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



dias para planejamento do seminário, segundo 35% dos alunos da manhã e 34% dos da noite, não é uma etapa adotada pela maioria dos professores. Um dos dados mais preocupantes dessa questão revela que apenas 14% dos discentes da manhã e 9% dos da noite, reconhecem que os professores promovem *a discussão dos alunos sobre todos os temas do seminário*. Essa última informação nos leva a supor que possivelmente está acontecendo uma “tentativa mal fundamentada de substituir o monólogo do professor pelo monólogo do aluno” (ILMA, 1991, p.107) revelando assim a extrema divisão de trabalho, a descontinuidade e, portanto, a ausência de interação.

Por compreendermos que a correção das avaliações também é um momento de suma importância no processo, questionamos os discentes sobre como ela é feita. O maior percentual de repostas indica que, nos dois turnos, as correções são feitas com a indicação da nota, mas sem anotações do professor - 55% da manhã e 46% da noite. Cabe lembrar que essas anotações são imprescindíveis, porque contribuem para o aluno dirimir suas dúvidas e compreender os erros que foram cometidos. (MORETTO, 2005)

Outra pergunta feita dizia respeito ao tempo de devolução dos instrumentos corrigidos, as respostas são apresentadas na Tabela 03.



Tabela 03 – Depois de quanto tempo as avaliações corrigidas são devolvidas

Alternativas	Pedagogia – Manhã		Pedagogia – Noite	
	Nº	%	Nº	%
Na aula seguinte à sua aplicação	14	16	19	18
Cerca de duas ou três semanas após sua aplicação	59	69	51	49
No final do semestre, após o cálculo da média do aluno.	7	8	17	16
Não são devolvidas	2	2	3	3
Outros	4	5	10	10
Não respondida	-	-	4	4
Total	86	100	104	100

O maior percentual de respostas (69% do matutino e 49% do noturno) indicou que as atividades são entregues corrigidas cerca de duas ou três semanas depois da sua aplicação. Apenas 16% dos alunos da manhã e 18% da noite indicaram que os professores devolvem as atividades na aula seguinte à da sua aplicação. Sobre essa questão, Gil (2008) explica que as atividades avaliativas devem ser devolvidas e discutidas o mais rápido possível, para o caso de ser necessário aprimorar o processo pedagógico. Caso a devolução demore, as informações serão esquecidas ou não haverá mais possibilidade para rever essa aprendizagem.

Na devolução das atividades corrigidas, o índice positivo ficou com quem as devolve. Os autores¹⁰ destacam a relevância de essa devolução ser feita pelo próprio professor, diretamente ao aluno, como forma de demonstrar respeito à sua aprendizagem. Na pesquisa, segundo 81% dos alunos da manhã e 72% da noite, no curso de Pedagogia a devolução é feita pelo próprio professor.

¹⁰ Moretto (2005), Vasconcellos (2008)

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



Outra pergunta feita aos alunos dizia respeito ao que é feito após a devolução das atividades corrigidas, quanto se evidencia que os discentes não atingiram o objetivo desejado.

Tabela 04 – O que os professores fazem ao identificar que os alunos não compreenderam, satisfatoriamente, os conteúdos trabalhados.

Alternativas	Pedagogia – Manhã		Pedagogia – Noite	
	Nº	%	Nº	%
Atribui uma nota e a registram	43	50	51	49
Devolvem a atividade corrigida e solicitam que os alunos a refaçam	4	5	11	11
Realizam uma nova avaliação sobre o mesmo conteúdo (trabalho prova)	16	19	8	8
Retomam a explicação do conteúdo não compreendido para, em seguida, realizar uma nova avaliação sobre o mesmo conteúdo.	11	13	14	13
Realizam uma avaliação sobre outro conteúdo para “recuperar” a nota.	9	10	14	13
Não respondida	3	3	6	6
Total	86	100	104	100

O maior percentual aponta que, para 50% dos alunos da manhã e 49% dos da noite, os professores não retomam ao conteúdo não compreendido, limitando-se a atribuir nota aos alunos. Para que a avaliação contribua com a aprendizagem, entretanto, ao identificar as deficiências, é necessário que os professores retomem o trabalho com o conteúdo para, só então, realizar nova avaliação. Concordamos com Vasconcellos (2008) que muitos professores acreditam que retomar o trabalho em sala significa explicar de novo, da mesma forma, quando na verdade trata-se de procurar alternativas para que o aluno compreenda.



Considerando que as notas são, em tese, o registro do desempenho dos alunos e contribuem para definir o seu futuro na IES e/ou vida acadêmica, optamos por saber quais os encaminhamentos adotados pelos professores quando os alunos não obtêm a nota necessária à aprovação¹¹. As respostas a esse questionamento corroboram os da Tabela 04, uma vez que a maioria dos alunos, 78% da manhã e da noite, respondeu que quando isso acontece, o professor registra o resultado e eles direcionados para a AVF. A prática de recomendar atividades extras para completar a nota foi citada tanto por alunos da manhã (14%) quanto da noite (7%).

Considerações finais

A pesquisa desenvolvida com os alunos do curso de Pedagogia da URCA nos permitiu identificar aspectos importantes das práticas avaliativas de seus professores e perceber a necessidade de aprofundarmos esse estudo.

A princípio, é necessário divulgar os resultados dessa pesquisa para que os docentes percebam como os alunos compreendem a avaliação a que são submetidos, bem como reflitam sobre os rumos que ela pode tomar.

Através desse estudo, identificamos o reconhecimento, por parte dos alunos, das avaliações atitudinal e disciplinar desenvolvidas pelos docentes, o que nos permite fazer os seguintes questionamentos: que valores e atitudes dos alunos,

¹¹ Na URCA, é obrigatória a atribuição de duas notas aos alunos. A média é calculada multiplicando a segunda nota por dois, somando à primeira e dividindo por três. Se o resultado desse cálculo for de zero a três, o aluno está reprovado e deverá cursar novamente a disciplina; se for de sete à acima, está aprovado; e se for de quatro a seis, deverá se submeter à Avaliação Final (AVF). Nesse último caso, a aprovação está condicionada à aquisição de média final cinco, calculada pela soma da média inicial com a nota da AVF e dividido por dois.

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



os professores do curso de Pedagogia da URCA consideram adequadas? Que valores e atitudes são desejadas por estes docentes?

Percebemos também que o seminário, apontado como o instrumento mais utilizado pelos professores, não é desenvolvido seguindo as etapas propostas pelos pesquisadores da avaliação. Interessa-nos identificar agora a importância que os docentes atribuem ao seminário e as razões para que ele seja desenvolvido dessa maneira.

Por fim, reconhecemos a limitação do questionário para dar conta das questões anunciadas anteriormente e entendemos a necessidade de ouvir os professores para compreendermos a concepção e formação que possuem sobre a avaliação, bem como as condições de trabalho às quais estão submetidos. Na nossa perspectiva, esses aspectos influenciam sobremaneira as práticas avaliativas desenvolvidas no Curso.

Referências

BETONI, Camila. **Meritocracia**. Disponível em <<https://www.infoescola.com/politica/meritocracia/>> Acesso em 07 de julho de 2017.

FERREIRA, Augusto Lima. **Pesquisa quantitativa e qualitativa**: perspectivas para o campo da educação. Disponível em <<https://seer.ucg.br/index.php/mosaico/article/download/4424/2546>> Acesso em: 23 de junho de 2017.

GIL, Antônio Carlos. **Didática do ensino superior**. São Paulo: Atlas, 2008.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliação Mediadora**: uma prática em construção da pré-escola à universidade. Porto Alegre: Mediação, 2009.



LEWMAN, Joseph. **Dominando as técnicas de ensino**. São Paulo: Atlas, 2007.

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

MASETTO, Marco Tarciso. **Competência pedagógica do professor universitário**. São Paulo: Summus, 2003.

MORETTO, Pedro Vasco. **Prova**: um momento privilegiado de estudo não um acerto de contas. 5ª ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

OLIVEIRA, Adriana; APARECIDA, Celena; ROMERO, Souza Gelsemeia. **Avaliação conceitos em diferentes olhares**: experiências vivenciadas no curso de pedagogia. Disponível em <https://pucpr.br/eventos/educere_2008_anais/pdf/510.223.pdf> Acesso em 27 de novembro de 2015.

SAUL, Ana Maria. **Avaliação emancipatória**: desafios à teoria e à prática de avaliação e reformulação do currículo. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 1995.

SAVIANI, Demerval. **Escola e democracia**. 9ª ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Avaliação da aprendizagem**: prática de mudança – por umas práxis transformadoras. 9ª ed. São Paulo: Libertad, 2008. (Coleção Cadernos Pedagógicos do Libertad)

VEIGA, Ilma Passos Alencastro (org.). **Técnicas de ensino, por que não?** Campinas, SP: Papiros, 1991. (Coleção Magistério: Formação Trabalho Pedagógico)

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



AVALIAÇÃO DA FORMAÇÃO EM SAÚDE COLETIVA: RECONSTRUINDO CAMINHOS NA DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA PARA O DESENVOLVIMENTO DO PROFISSIONAL DE SAÚDE PÚBLICA

Rita de Cássia Marques Costa

UNINTA

Rômulo Carlos de Aguiar

UNINTA

Olindina Ferreira Melo

UNINTA

Marisa Pascarelli Agrello

UNINTA

Agência Financiadora: Centro Universitário UNINTA /- URGs

RESUMO

A pesquisa objetivou avaliar sobre os processos de formação profissional na área da saúde coletiva na dimensão teórico-prática, junto aos docentes das graduações, discentes e preceptores dos cursos de graduação de enfermagem e serviço social do Centro Universitário INTA - UNINTA. Nessa perspectiva, propomos o desafio de tentar trilhar um caminho de formação profissional em saúde como proposta de inovação pedagógica e reorientação de práticas orientadas pelo princípio educativo no trabalho, que atenda aos princípios do SUS, na saúde coletiva, para formação humanizada e dialogada, articulada a cognição, afeto e cultura na perspectiva histórico-social. Dessa maneira, foi trilhado um caminho para a realização desse trabalho de formação em saúde, com desenvolvimento de oficinas de formação profissional, com objetivo de aprimorar a capacidade de “aprender a aprender” e “aprender fazendo” com alunos e preceptores, inseridos em atividades de estágios na saúde coletiva, dos cursos de Enfermagem e Serviço Social do UNINTA. A pesquisa foi de abordagem qualitativa, tendo como delineamento uma pesquisa de intervenção desenvolvida em duas etapas de formação: 1ª etapa formativa, reconstruir o que se fez, e a 2ª etapa vivencial, refletir sobre o que se faz. A conclusão deste estudo aponta para a necessidade de um redirecionamento na formação acadêmica dos profissionais de saúde. Precisamos avançar e inovar pedagogicamente nos processos de formação profissional



na área de saúde coletiva, tanto na construção de conhecimentos teóricos quanto nas práticas.

Palavras-Chave: Docência Universitária. Saúde coletiva. Formação profissional.

ABSTRACT

This research aimed to evaluate the professional training processes in theoretical and practical dimensions of the collective health area, along with graduate professors and preceptors of the undergraduate courses of nursing and social service from the Centro Universitário INTA - UNINTA. From this perspective, we propose the challenge of trying to build a path of professional formation in health as a proposal of pedagogical innovation and reorientation of practices guided by the educational principle at work, that meets the principles of SUS, in collective health, for humanized and dialogued formation, articulated cognition, affection and culture in the historical-social perspective. Therefore, a path was taken to carry out this health training work, with the development of professional health training workshops, with the objective of improving the ability of “learning to learn” and “learn by doing” with students and preceptors, inserted in activities of internships in collective health, from the courses of Nursing and Social Services of UNINTA. The research was developed on a qualitative approach, having as an outline an intervention research developed in two stages of formation: 1st formative stage: rebuild what was done and 2nd stage of experience: to reflect on what is done. Our results point out to the need for a redirection in the academic training of health professionals. We need to move forward.

Key-Words: College teaching. Collective health. Professional training.

Introdução

A implantação do Sistema Único de Saúde (SUS) no final do século XX trouxe a necessidade de mudanças na formação de profissionais em saúde e a exigência da superação de um modelo hegemonicamente biologicista-cartesiano e com uma

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



concepção de saúde como ausência de doença, para um modelo que reconheça a saúde como fenômeno social, histórico, cultural e econômico, e que se proponha a trabalhar os determinantes sociais na promoção da saúde (BRASIL, 2001-2004). A existência concreta do SUS é objetivada em sintonia com a política de formação profissional em vigência. É, portanto, uma meta projetiva que envolve dinamicamente os docentes e as instituições formadoras.

A década de 1990 foi marcada pela necessidade de avaliação da formação em saúde em suas diversas modalidades em consequência das evidências do distanciamento entre a formação ofertada e as necessidades de saúde da população brasileira. Este movimento deu origem às discussões e posterior construção das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para a área da saúde que culminou com a reformulação dos currículos dos cursos na área da saúde. (BRASIL, 2001-2004)

No âmbito da docência, a prática torna-se então, critério e objeto da reflexão formadora, que visa estimular a crítica e o questionamento sobre as ações cotidianas, buscando compreender as determinações históricas das práticas em saúde e em educação. Porém, os professores universitários da área de saúde, muitas vezes, aprenderam a sê-lo mediante um processo de socialização, em parte, intuitiva, autodidata ou seguindo o modelo daqueles que foram considerados bons professores.

Nesse contexto, com o crescimento dos cursos de graduações, aumentaram as demandas por profissionais que atuam na docência universitária e exigência de maior qualidade no ensino relacionado às questões didático-pedagógicas, principalmente, para os cursos na área da saúde, que em sua maioria, possuem docentes com formação em bacharelado. A partir daí, surgiu a necessidade do apoio ao trabalho docente provo-



cando o surgimento dos gestores pedagógicos em cada curso de graduação, a fim de apoiá-los no trabalho pedagógico.

Desde 2013, enquanto Faculdade, a equipe da Pró-diretoria de Ensino e Graduação do Centro Universitário UNINTA, buscava construir uma dinâmica de acompanhamento docente e a partir de 2014 a proposta ganhou corpo com a articulação dos/as gestores/as pedagógicos/as num fórum semanal, Núcleo de Gestão Pedagógica (NUGESPE).

Os problemas didáticos são os mais variados, envolvendo perfil do profissional docente, ação docente, avaliação, relação professor-aluno, ensino e aprendizado, questões curriculares, relação humanizada, consciência entre formação e trabalho, garantia da proximidade entre teoria e prática. Durante as reuniões do NUGESPE existiram reflexões quanto à concepção de que ainda estamos numa formação vinculadas à lógica classificatória que se sobrepõe à lógica formativa emancipatória. Precisamos garantir o encontro não apenas nos cenários dos estágios, mas durante todo o percurso de formação, tentar mostrar que é possível, na universidade, formar para construção do protagonismo entre alunos e trabalhadores para desenvolvimento de competências e habilidades que promovam a saúde, cuidado integral, humanização e multi/ interdisciplinaridade.

Nessa perspectiva, nos propomos ao desafio de tentar trilhar um caminho de formação profissional em saúde como proposta de inovação pedagógica e reorientação de práticas orientadas pelo princípio educativo no trabalho, que atenda aos princípios do SUS, na saúde coletiva, para formação humanizada e dialogada, articulada a cognição, afeto e cultura na perspectiva histórico-social.

Sendo assim, investigar-intervir na formação em saúde parte da necessidade de recolocar a noção de competência,

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



educação permanente em saúde e formação continuada. Logo, foi necessário descobrir: como os cursos de enfermagem e serviço social do UNINTA têm possibilitado o desenvolvimento de competências para o trabalho na saúde coletiva em consonância com os princípios do SUS e no cuidado à saúde, na perspectiva da interdisciplinaridade, subjetividade e afetividade?

Na realidade dos cursos de graduação ressalta-se a evolução de reformas curriculares instigadas pela aprovação da nova Lei de Diretrizes e Bases para a Educação, que confere liberdade às instituições de ensino para o desenho de currículos inovadores, adequados às realidades regionais e às vocações das escolas, substituindo-se o antigo “currículo mínimo” pelas Diretrizes Curriculares Nacionais (BRASIL, 1996).

O desafio de qualificar os profissionais da saúde para atuarem na realidade da saúde coletiva, tem percorrido um caminho longo e difícil, pois precisamos nos inteirar sobre os processos pedagógicos que permeiam a realidade de formação dos profissionais de saúde, na perspectiva de formação do sujeito reflexivo e na inclusão de outros saberes na sua formação (THERRIEN, 1984).

Portanto, desenvolver a intervenção através de processos dialógicos entre docentes e discentes representa o exercício efetivo da problematização na formação em saúde, na qual os atores envolvidos na pesquisa são coparticipantes e protagonistas da construção de aprendizagens significativas onde os resultados provocaram uma avaliação sobre as formas de ensinar e aprender em saúde.

Esse trabalho teve como objetivo, discutir e avaliar sobre os processos de formação profissional na área da saúde coletiva na dimensão da *práxis* junto aos docentes de graduação, discentes e preceptores dos cursos de enfermagem e serviço so-



cial do UNINTA em Sobral-CE. Esse objetivo desdobrou-se em: 1-aprofundar estudos teóricos sobre saúde coletiva e SUS, relacionando-os com a formação teórica-prática desenvolvida nos cursos de graduação em saúde e preceptores com estagiárias da enfermagem e serviço social; 2-desenvolver uma reflexão sobre a prática nos estágios junto aos docentes e discentes, que levem em consideração os aprendizados construídos na formação em saúde.

Referencial teórico

Avaliação educacional e as dimensões teóricas-práticas do docente na saúde

No século XXI, vivemos momentos de muitas turbulências, de ordem econômica, política, social e na sociedade do conhecimento, caracterizada pela Globalização econômica e utilização das novas tecnologias decorrentes de mudanças nos valores e imposição de novas relações no mundo do trabalho, conforme Barreto & Andriola (2009). Com o advento dessas transformações, a sociedade está cada vez mais participativa e acentuando cobranças ao sistema educacional, especialmente, em relação à educação superior, no que se refere a qualidade acadêmica, no ensino, pesquisa e extensão.

Somos educados por um conjunto de processos que nos transformam e pelo quais somos transformados em sujeitos de múltiplas culturas. Tornar-se sujeito dessas culturas envolvem processos de ensino e de aprendizagem, e esses processos dão forma às práticas educativas em que nos envolvemos como alunos, pessoas, docentes, gestores, preceptores, dentre outros. Nessa perspectiva, a educação desdobra-se em processos de

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



ensino e em processos de aprendizagem, *o que, quem, como nos ensinam, quem e como se aprende* (CECCIM, 2005b).

Conforme o autor acima citado, ambos os processos, ensinar e aprender, estão intimamente ligados com o fazer docente em saúde, num contexto cultural, político, epistemológico, docentes e assistenciais em que nos constituímos sujeitos profissionais. Pois, a formação baseada na racionalidade técnica que distancia usuários de profissionais e impede a mudança de comportamentos da comunidade par ao favorecimento de praticas saudáveis.

Muitas vezes os profissionais da saúde têm dificuldades na aplicação dos conhecimentos adquiridos no cotidiano da prática profissional, devido sua formação está atrelada a racionalidade técnica, resolvendo problemas através de uma prática mediante os meios técnicos de conhecimentos sistematizados.

Por outro lado, Luckesi (2005) afirma que os alunos nas escolas e nas universidades têm sua atenção centrada nos percentuais de aprovação/ reprovação, no qual o nosso exercício pedagógico é atravessado pela pedagogia do exame, do que pela pedagogia do ensino-aprendizado, e essa atenção polarizada nas provas, exames e notas, desdobra em consequências pedagógicas, psicológicas e sociológicas.

Pedagogicamente, a relação professor-aluno e a avaliação da aprendizagem se distanciam da verdadeira função da avaliação - a construção da aprendizagem satisfatória; psicologicamente, provoca o autocontrole psicológico, promovendo personalidade submissa; sociologicamente, contribui para seletividade social, na reprodução e conservação da sociedade, no enquadramento dos educandos, produzindo uma pedagogia liberal conservadora. Por outro lado, existe a pedagogia que pretende a humanização dos educandos, preocupada com



a transformação social, participação democrática e superação do autoritarismo.

Conforme Chaves,

Uma concepção de avaliação que pode responder às necessidades de uma universidade que vise à construção da cidadania aliada à formação do indivíduo e à formação profissional, deve estar calcada numa visão progressista e crítica de educação. Por isso mesmo é necessário redirecionar o ato pedagógico enquanto influência mútua entre desiguais, onde cada um tem o seu papel específico. Esta redefinição do ato pedagógico implicará na consequente redefinição da avaliação da aprendizagem. (2004, p.8).

As universidades, paulatinamente, vão substituindo o modelo de formação de especialista por um modelo mais global para assegurar uma competência profissional e uma prática mais consciente do papel social do educador atenta a educação de qualidade. Toma consciência de que são sujeitos de um saber escolar construído por eles e marcado por múltiplas características. Daí a experiência do saber docente é percebida como elemento de formação e como valor em meio a outros saberes (THERRIEN, 1993).

Nessa perspectiva, as discussões e pesquisas sobre a compreensão da avaliação educacional na educação superior em saúde, perpassam pelo diálogo na tentativa de superar o modelo polarizado em exames e construindo novas formas de compreender o significado de ensino-aprendizado, da didática no ensino superior para mudanças no mundo do ensino e formação, e no mundo do trabalho.

A partir dessas transformações em educação, as Diretrizes Curriculares Nacionais para cursos de graduação da saúde, aprovadas a partir de 2001 e em movimento de reformulações em 2014, afirmaram que a formação do profissional de saúde deveria contemplar o sistema de saúde vigente no país, o tra-

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



balho em equipe e a atenção integral em saúde. Essas diretrizes apontam para novos paradigmas a serem trabalhados na formação profissional em saúde, impondo reflexões pautadas em revisões de práticas formativas e avaliativas e a própria concepção de aprendizagem.

Conforme o Artigo 15 da Lei Orgânica da Saúde, propõe que a formulação e execução da política de formação e desenvolvimento de profissionais da saúde, as realizações de pesquisas e de estudos nessa área sejam resultado de relações permanentes entre instituição de ensino e instituições a serviço de saúde (BRASIL, 2009). Significa a necessidade de universidades investirem na reorientação do modelo assistencial que sustenta as ações públicas de mudança na formação profissional em saúde, numa perspectiva pedagógica de reorientação das teorias em saúde e cenários de práticas.

Formação docente em saúde: novos desafios

O aquecimento do debate didático-pedagógico em saúde é preliminar e precisa ser constante e intenso pelas instancias reguladoras de educação. Larrosa Bondia (2004) questiona o que a sociedade espera das instituições de formação universitária como proposta pedagógica: uma proposta pedagógica com intencionalidades tecnológicas ou como ciclo integrado de formação-experiência-cognição-aprendizagem? O autor indica que aprender é muito mais do que processar informação. Um aprender que ele nos indica como possibilidade da experiência, esta no que nos toca, no passa, nos acontece, não enquadrado e não regulado que perpassa a proposta de formação acadêmica, como possibilidade em produzir uma aprendizagem que transforme os saberes constituídos.



Quando pensamos sobre os desafios no ensino da saúde precisamos pensar em como entendemos o processo saúde-doença, como nós professores universitários compreendemos a saúde e o adoecimento das pessoas e como expressamos isso no ato de ensinar e aprender, e dessa forma, mediamos no ato de ensinar nossos entendimentos, valores, cultura, concepções.

O autor provoca uma reflexão sobre o desconforto do desconhecido que provoca no educador e educando um estado de vulnerabilidade e que, só assim, podemos provocar mudanças efetivas no ensino da saúde, o que Ceccim, Pinheiro e Mattos (2005) chamam de Pedagogia da vulnerabilidade como garantia de maior legitimidade ao ensino em saúde e reconhecimento da construção da integralidade da atenção. Uma forma de ressingularizar as práticas através da vulnerabilidade a partir da exposição de novos experimentos a partir das afecções que vivemos. Permitir-nos, enquanto educadores, ao movimento constante de questionamento, múltiplo e diverso sobre o que somos e o que fazemos, esse é o grande desafio como docente.

Uma proposta de prática com possibilidades criativas e abertas no cotidiano vivido enquanto docente. A criatividade acadêmica não significa um pressuposto pedagógico ou a metodologia definida como inovadora, ela está na capacidade docente em estarmos numa sala de aula com sessenta alunos e conseguirmos fomentar um debate, não prescrever conteúdos. “Mobilizar a diversidade cultural e social existente numa sala de aula para com isto repensar o modo de cuidado em saúde e criar outras possibilidades às rotinas acadêmicas” (Ibidem).

Nesse sentido, é necessário rever a formação profissional e suas práticas por outras perspectivas. Não devemos limitar a compreensão de que a formação docente universitária deve

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



acontecer sobre as bases da atividade de pesquisa. Conforme Cunha (2000), existe um descompasso em relação às concepções de ensino-prática docente e o caminhar da sociedade. O professor permanece preso à lógica da transmissão de conhecimentos (saber acumulado). Segundo Perrenoud (1999), a universidade favorece ao movimento de formação técnica e conteudista.

Explica que o valor da prática docente não reside na quantidade, mas na diversidade das experiências, enquanto objeto e oportunidade para reflexão. Muitos docentes universitários se reconhecem como professores mediante um processo de socialização, intuitiva ou autodidata e outras vezes, seguindo o modelo daqueles professores que foram considerados bons professores.

Por outro lado, existe pouca valorização das instituições quanto ao processo de formação do professor, e isso pode ser atribuído ao desmerecimento das atividades de ensino nas universidades, onde o estímulo para atuação docente e critérios de progressão na carreira se fundamentam nas produções científicas do que no exercício da docência (SAIPPA-OLIVEIRA; KOFFMAN, 2013).

Nessa perspectiva, o professor universitário precisa do fortalecimento e aprimoramento contínuo de formação em saúde que os leve cada vez mais para um pensamento crítico tecido da realidade que estão inseridos. Conforme Paulo Freire e Edgar Morin (2008) sobre o pensamento crítico, sobre a realidade como coisa complexa, explicam que a realidade humana não é una, porque a cultura não é una, a história não é una, porque os modos de exercício do pensamento humano não têm um ideal ou essência previa a realizar. A realidade histórico-cultural é diversificada, múltipla e complexa nas suas manifestações e por isso não tem essência prévia.



O processo de ensino e aprendizagem desenvolvido na universidade é um processo de formação do ser humano, do profissional e do cidadão. Deve ter um compromisso com a preparação do aluno para autonomia intelectual, emocional, social, cultural, política e profissional. É a partir dessa complexidade de elementos formativos que o docente universitário se constrói como professor e educador.

No contexto da formação de profissionais de saúde, a abordagem dialógica de competência possibilita a reflexão sobre as práticas profissionais e uma construção dialogada entre os mundos da escola e do trabalho com a sociedade. Os currículos orientados por esta abordagem são desenvolvidos em torno de eixos que articulam e integram: teoria e prática; capacidades e ações; contextos e critérios de excelência.

Sobre o conceito de competência, na literatura educacional pode-se verificar três níveis de abordagens conceituais: uma considera competência como sendo um conjunto de atributos pessoais, outra vincula o conceito aos resultados observados e obtidos (tarefas realizadas), e um terceiro que atribui a competência dialógica que realiza combinação de atributos pessoais com as construções sociais em diferentes tempos históricos.

A abordagem dialógica de competência reconhece e considera a história das pessoas e das sociedades nos seus processos de reprodução ou de transformação dos saberes e valores que legitimam os atributos e os resultados esperados numa determinada área profissional. Esta explicitação permite um processo mais aberto de exploração das distintas concepções, interesses, valores e ideologias, que invariavelmente governam e determinam a intencionalidade dos processos educativos, porém nem sempre são discutidos de um modo mais participativo e democrático pela sociedade (LIMA, 2005, P.371).

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



As atuais políticas de saúde e de educação têm estimulado iniciativas e oferecido oportunidades que podem ser consideradas como fatores positivos para o enfrentamento dessas dificuldades. Neste sentido, a construção de competência na abordagem dialógica e sua tradução curricular apresentam-se como uma alternativa consistente e estratégica para a formação de profissionais de saúde orientada às necessidades sociais, porém ainda é um desafio a ser conquistado.

Procedimentos metodológicos

O princípio educativo em nossa vivência e aplicabilidade de ações foi pautada numa perspectiva construtivista em educação, na mediação e diálogo entre os sujeitos envolvidos no processo tendo influências da filosofia Freiriana: *uma proposta educativa libertadora, a politicidade do ato educativo, a importância da dialogicidade entre educador e educando, e a valorização dos conhecimentos prévios dos docentes*. A formação ocorreu em sintonia com a realidade vivida no fazer prático docente e discente, onde o contexto de trabalho é o de aprendizado. Nosso marco teórico foi a partir da saúde coletiva, onde o que se aprende está profundamente relacionado com as práticas de trabalho e sua ressignificação na formação profissional. Dessa forma, comunidade e profissionais podem superar compreensões de mundo incapazes de explicar e apontar soluções para os problemas numa postura dialógica, aberta, indagadora e não apassivadora, sem imposição de saberes e absorção ingênua de leituras de mundo.

O estudo qualitativo refere-se a uma pesquisa social, delineado como pesquisa-ação, sendo denominada por Thiollente (1985, p.14) apud Gil (2010):



[...] um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo operativo ou participativo.

Os protagonistas do processo formativo foram os docentes dos cursos de graduação em saúde que pertencem ao Núcleo de Desenvolvimento Estruturante (NDE) e que estão na gestão pedagógica, perfazendo um total de 6 professores. Oito alunos estagiários do curso de enfermagem, quatro estagiários de serviço social que estão em estágios em saúde em campo na saúde pública, além de um preceptor de enfermagem da turma de estágios em saúde coletiva.

Sobral é uma cidade particular, conhecida no estado do Ceará como A princesa do sertão, é cidade-polo de vários municípios circunvizinhos. O Centro Universitário - UNINTA têm sua sede no município de Sobral, no estado do Ceará. A unidade estudada é uma Instituição de Educação Superior Privada, localizada no semiárido nordestino. Sobral localiza-se a 238 quilômetros de Fortaleza, capital do estado. A macro área agrega em média 50 municípios, além dos distritos que necessitam de educação de qualidade e constitui-se enquanto uma cidade universitária sede da Região Noroeste.

Como técnica para coleta dos dados foi desenvolvida a observação participante e rodas de conversas com discentes e preceptores de estágios com aplicação do questionário aos docentes do NDE. Gil (2010) afirma que a observação participante ou observação ativa, consiste na participação real do conhecimento do grupo, comunidade ou de uma situação determinada, onde o observador assume, em certo ponto, o papel de um membro do grupo. Conforme o autor, a observação par-

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



participante pode assumir duas formas distintas: a natural quando o observador pertence à mesma comunidade ou grupo e a artificial, quando o observador se integra ao grupo com o objetivo de realizar a investigação.

Nesse estudo, utilizou-se a observação participante em cinco rodas de conversa como recursos metodológicos. Detemo-nos, especificamente, à descrição das rodas realizadas e a análise das respostas dos questionários aplicados aos seis docentes do NDE da área de gestão pedagógica e da área de saúde coletiva, trazendo à tona os autores que contribuíram para pensar essa metodologia participativa, os quais foram Mélló et al. (2007), Afonso e Abade (2008).

Para atender aos objetivos do projeto de intervenção, a metodologia norteia ações interventivas desenvolvidas em duas etapas de formação: 1) na perspectiva de avaliar o que se fez, foram desenvolvidas atividades pedagógicas para fortalecimento da formação profissional em saúde através de estudos teóricos em docência em saúde, com oficinas de aperfeiçoamento para o ensino e aprendizado em saúde coletiva com discentes e preceptores do curso de enfermagem e serviço social. Encontros presenciais, com carga horária de 03h/ semanais, nas quintas-feiras, no período 45 dias entre junho, julho e agosto de 2015, perfazendo um total de 05 encontros. Assim como, encontros dialógicos de 3 h/a, fazendo um total de 15h/a e 2 momentos de estudo reflexivo teórico-prático de 3h/a, a partir das ações dos estágios com total de 6h/a, perfazendo um total de 21h/a de formação. Seguem os momentos das oficinas de formação através do diálogo em roda de conversa: 18.06.15 - Estudo do texto base; 25.06.15- estudo do texto eixo 1; 02.07.15- estudo do texto eixo 2; 09.07.15 - estudo do texto eixo 3; 16.07.15 - estudo do texto eixo 4. Com o objetivo de aprofundar conhecimen-



tos teórico-práticos para melhoria na formação profissional dos docentes e discentes na área de saúde coletiva. Na intenção de compartilhar em plenária os estudos desenvolvidos e coletivamente construir novas experiências práticas a partir da dialogicidade. Na 2) refletir e avaliar sobre o que se faz, sendo realizado com os docentes e discentes participantes da formação, como momento de escuta e de troca para socialização das demandas, a partir do vivido em campo de estágio; estudo teórico-prático dos estudos de casos construídos antes da formação da graduação ao longo dos semestres, trazendo uma reflexão sobre o que foi contemplado a partir do ensinado e apreendido em nossos encontros formativos. Momentos dos encontros: 23.07 e 06.08 - momento de análise interpretativa dos textos estudados e a prática dos estágios e estudos de caso, com o objetivo de detectar as dificuldades pedagógicas a partir das práticas de intervenção, objetivando produzir diagnóstico a partir da vivência das intervenções para melhoria da qualidade de formação em saúde.

Resultados e discussões

Trabalhamos com oficinas de formação e utilizamos a análise de enunciação levando em conta a comunicação como processo. Esse tipo de modalidade trabalha com as condições de produção da palavra “a fala é um discurso”. Os procedimentos metodológicos da análise de conteúdo foram seguidos de decomposição do material registrado nas reuniões de formações para discentes-preceptores e respostas dos questionários abertos, aplicados aos docentes; distribuição das partes em categorização; descrição dos resultados encontrados na análise e em seguida a interpretação com auxílio da fundamentação teórica adotada.

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



Como resultados têm-se: 1) fomentar metodologias de ensino que sustentem o diálogo e a reflexão crítica, visando aproximar a teoria da prática; 2) mudar a pedagogia da reprodução do conhecimento para a pedagogia da reconversão (pensar juntos a partir da problematização); 3) implementar um núcleo de formação docente, com profissionais especialistas com oferta permanente de formação e desenvolvimento pedagógico; 4) avançar o ensino na saúde coletiva como campo interdisciplinar e não apenas compreendendo como uma disciplina; 5) criar áreas transversais aos cursos de graduação em saúde que torne possível ações interdisciplinares, currículos integrados e resingularizados; 6) trabalhar a formação na graduação considerando os aspectos subjetivos dos sujeitos, questões de etnia e de cultura.

Tratando de forma mais direta a questão da formação profissional em saúde nos cursos de graduação do UNINTA, para melhoria da qualidade na formação em saúde coletiva, os resultados da pesquisa apontam para algumas sugestões: fomentar metodologias de ensino que sustentem a reflexão crítica, o diálogo, uma prática docente comunicativa para que dessa forma possa ocorrer dialogo entre as disciplinas e aproximação entre teoria e prática; adotar um modelo de formação de especialista por um modelo mais global para assegurar uma competência profissional e uma prática mais consciente do papel social do educador, atenta a educação de qualidade; no campo da educação sugerimos mudança quanto a pedagogia da reprodução do conhecimento-reforço (reproduzir/ manter as práticas) para a pedagogia da reconversão (pensar juntos a partir da problematização); necessidade de implementação de um núcleo de formação docente, com profissionais especialistas com oferta permanente de formação e desenvolvimento



pedagógico; necessidade da faculdade investir na reorientação do modelo assistencial, numa perspectiva pedagógica de reorientação das teorias em saúde e cenários de práticas; avançar o ensino na saúde coletiva como campo interdisciplinar e não apenas a compreendendo como uma disciplina

Considerações finais

Diante das análises e interpretação dos dados, percebe-se que precisamos avançar e inovar pedagogicamente nos processos de formação profissional na área de saúde coletiva, tanto na construção de conhecimentos teóricos quanto nas práticas para efetivarmos uma formação docente que sustente a prática profissional para desenvolvimento na saúde coletiva.

Nesse sentido, os docentes do UNINTA devem superar a visão reducionista da compreensão do ensino em saúde coletiva; procurar romper com métodos educativos centrados no exercício do “poder sobre” o outro, substituindo-o por métodos que valorizem o debate e a discussão de ideias, opiniões e conceitos com vistas à solução de problemas (“poder com”). Existe a necessidade de trabalhar a formação na graduação considerando os aspectos subjetivos dos sujeitos, questões de etnia e de cultura; e reforçar a atuação e implementação do Núcleo de Apoio Pedagógico- NAP em cada curso. O NAP existe, porém ainda de forma substancial e limitada pedagogicamente. Não basta apenas saber dar aula, ter domínio técnico, é preciso ter uma abordagem pedagógica que conduza o saber do professor a apreensão do ensinado e a construção de novos saberes para que os profissionais de saúde possam trabalhar em contextos sociais extremamente adversos.

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



Referências

BARRETO, J. A. E.; ANDRIOLA, W. B. O mestrado em avaliação educacional da Universidade Federal do Ceará. In: BARRETO, J. A. E.; MOREIRA, R. V. (Org.). Razão e fé do carvoeiro: alguns escritos de filosofia da ciência e outros nem tanto. Fortaleza: Programa Editorial Casa de José de Alencar, 2000.

_____. Ensaio: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, v. 17, n. 62, p. 153-168, jan./mar. 2009. Avaliação da qualidade educacional da Faculdade de Educação (FACED) da Universidade Federal do Ceará (UFC).

BRASIL. Conselho Nacional de Secretários de Saúde. Legislação estruturante do SUS/ CONASS. Brasília: CONASS, 2007.

_____. Lei nº 9.394 de 24 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação. Diário Oficial da União 1996; 24 dez.

_____. Ministério da Saúde. Conselho Nacional de Saúde. Comissão Nacional de Ética e Pesquisa. Resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012. Aprova diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 2012.

CECCIM, Ricardo Burg; FEUERWERKER, Laura C.M. O Quadrilátero da Formação para a Área de Saúde: Ensino, Gestão, Atenção e Controle Social. *PHYSIS: REV. Saúde Coletiva*, Rio de Janeiro, 14 (1):41-65, 2004.

CHAVES, Sandramara M. AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NO ENSINO SUPERIOR: realidade, complexidade e possibilidades. http://www.sinprodf.org.br/wp-content/uploads/2012/01/tx_6_avaliacao_aprendizagem.pdf

GIL, Antônio Carlos. Métodos e técnicas de pesquisa social. – 6. Ed. – 3. Reimp. – São Paulo: Atlas, 2010.

LIMA, V. V. Competência: distintas abordagens e implicações



na formação de profissionais de Saúde. Interface – Comunic., Saúde, Educ., v.9, n.17, p.369-79, mar/ago 2005.

LUCKESI, Cipriano C. Avaliação da Aprendizagem Escolar. 17^a ed. São Paulo, SP: Cortez, 2005.

MÉLLO, R. P. et al. Construcionismo, práticas discursivas e possibilidades de pesquisa. Psicologia e Sociedade, v.19, n.3, p. 26-32, 2007.

SAIPPA-OLIVEIRA, G.; KOIFMAN, L. Uma reflexão sobre os múltiplos sentidos da docência em saúde. Interface (Botucatu), Botucatu, v.17.p.211-218, 2013.

TERRIEN, J. “O saber social da prática docente”. Educação e Sociedade, 46, 1993. pp.408-418.

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



APÊNDICE A

Questionario para Docentes do NDE e Preceptores do Uninta

A – CARACTERIZAÇÃO DOS SUJEITOS

1. Idade: _____
2. Sexo: () feminino () masculino
3. Titulação: () Especialista () Mestre () Doutor
4. Tempo de Docência Universitária
() < 01 ano () até 02 anos () de 03 a 05 anos () > 05 anos
5. Exerce Função de Preceptoria: () sim () não
6. Exerce Função de Gestão Pedagógica: () sim () não

B – ENSINO NA SAÚDE

1. Como seu curso trabalha a integração entre as disciplinas? Quais as estratégias utilizadas?
2. De que maneira a dimensão teórico-prático é trabalhada em seu curso?
3. A Educação Permanente é considerada como a educação no trabalho, pelo trabalho e para o trabalho nos diferentes serviços cuja finalidade é melhorar a saúde da população. Em sua opinião qual deve ser a contribuição da IES para a educação permanente dos trabalhadores inseridos nos serviços de saúde?
4. Como você avalia a integração ensino-serviço entre a IES e os cenários de prática?
5. Qual o significado da formação em saúde coletiva para a inserção do profissional na saúde?



AS METODOLOGIAS ATIVAS: AVALIAÇÃO ACERCA DA SUA ADOÇÃO NO ENSINO SUPERIOR

Marcos Antonio Martins Lima

UFC

Denize de Melo Silva

UFC

Ana Paula Vasconcelos de Oliveira Tahim

UFC

Vanessa Saraiva Santos

FCRS

Agência Financiadora: não contou com financiamento

RESUMO

Este estudo aborda a metodologia ativa no ensino superior, buscando avaliar o processo de ensino e aprendizagem do aluno e do professor. Dessa forma, parte da premissa: qual o conhecimento sobre a metodologia ativa de ensino utilizada pelas instituições de ensino superior? O objetivo da pesquisa é avaliar a adoção dessa metodologia no ensino superior, analisando os seus conceitos e verificando a sua abrangência nesse nível escolar. A pesquisa é de caráter bibliográfico, de natureza descritiva e qualitativa. No arcabouço teórico, encontram-se considerações sobre o processo de ensino e aprendizagem, o conhecimento do discente, metodologia ativa e ensino superior, pontos necessários para o tema abordado. O respectivo estudo tem a finalidade de mostrar uma nova forma de ensino e aprendizagem, corroborando para a ampliação dos conceitos de metodologia ativa e sua adoção no ensino superior.

Palavras-chave: Ensino e aprendizagem. Ensino superior. Metodologias ativas.

ABSTRACT

This study approaches the active methodology in superior education, seeking the understanding of the teaching and learning process of both the student and the teacher. In this sense, it starts from the premise: what is the knowledge about the active teaching methodology used by higher education institutions? This research goal is to think this methodology in superior education, analyzing its

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



concepts and verifying its scope at this school level. The research is of bibliographical character, with descriptive and qualitative natures. In the theoretical framework, there are considerations about the teaching and learning process, student knowledge, active methodology and superior education, necessary points for the topic addressed. The respective study has the purpose of showing a new form of teaching and learning, corroborating for the expansion of the concepts of active methodologies and their adoption in superior courses.

Key-words: Teaching and learning. Superior Education. Active Methodologies.

Introdução

Os alunos foram acostumados a ter, perto de si, uma pessoa dizendo a eles o que estudar ou em quais livros pesquisar. E enquanto os professores, em sua maioria, considerarem-se superiores ao alunado e, assim, perpetuarem um modelo de hierarquização em sala de aula, poder-se-á observar a existência de uma polarização verticalizada desses indivíduos.

Sabe-se que, no período contemporâneo, existem várias maneiras e métodos inclusivos de aprendizagem, como forma de construir novas perspectivas; prova disso é que agora já se ouve falar em “metodologia ativa” como uma nova metodologia de ensino.

Para Sant’Ana e Melo (2013), o uso dessa metodologia ativa confronta o ensino tradicional das faculdades, que caracteriza a retenção de informação por meio de disciplinas fragmentadas e avaliações que exigem memorização, podendo levar os estudantes à passividade e obtenção de uma visão estreita e instrumental do aprendizado, causando carências de constante atualização.

Essa metodologia ativa, conhecida também como Metodologia da Problematização, é uma forma oportuna de re-



lacionar os temas de sala de aula à vida e à sociedade. Está diretamente relacionada à prestação de serviços à comunidade (experimentado na formação de auxiliares de enfermagem em 1995 na UEL), e agora sendo testado no ensino superior (BERBEL, 1998).

A utilização das metodologias ativas deve promover uma recriação do conhecimento de alcance bastante ousado. Educadores e educandos que utilizem tais metodologias devem estar dispostos a uma profunda revisão de suas próprias concepções, dentro de umas práxis emancipatória.

O maior desafio dessa metodologia é fazer com que tiremos o olhar do indivíduo e comecemos a olhar a educação como um todo, permitindo a compreensão de aspectos cognitivos, efetivos, socioeconômicos, políticos e culturais, e fazendo, assim, uma prática pedagógica socialmente contextualizada (SANT'ANA e MELO, 2013).

Diante dos estudos apresentados, o processo pedagógico era historicamente centrado na figura do professor, e todo conhecimento válido emanava dele, devendo ser memorizado pelo aluno. Hoje, no entanto, já existe uma consciência crítica em relação às limitações desse modelo.

A formação e a gestão do trabalho em saúde estão em constantes transformações e não se resumem apenas a uma questão técnica, pois envolvem as mudanças nos contextos sociais, nos processos, nos atos e, principalmente, nas pessoas. Cabe ao Sistema Único de Saúde – SUS e às outras formações educadoras o papel de constatar a realidade participante. É papel do SUS e das universidades, coletar, sistematizar, analisar e interpretar as informações da realidade das organizações de saúde e de ensino, e construir significados e práticas com orientação social, mediante a participação dos gestores, forma-

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



dores, usuários e estudantes (FERREIRA, COTTA e OLIVEIRA, 2009). O trabalho interdisciplinar, juntamente com ensino, pesquisa e extensão, forma a modalidade que visa incrementar a perspectiva da aprendizagem significativa, à medida que procura articular as diferentes disciplinas propostas nos cursos de ensino superior, apontando a produção e o uso do conhecimento científico.

Assim, ocorre a mudança no processo ensino-aprendizagem, passando esse a incluir metodologias de produção e construção do conhecimento, pois, dessa maneira, o discente desenvolve uma visão de contexto, ampliando sua capacidade para o diálogo, análise, síntese e solução do problema, tendo como pano de fundo as questões emergentes da sociedade, envolvendo a profissão e a própria formação dos indivíduos (SOUSA, CARNEIRO e NOGUEIRA, 2016).

Atualmente, é crescente a busca por metodologias inovadoras que possibilitem uma práxis pedagógica capaz de ultrapassar os limites puramente técnico e tradicional, para efetivamente alcançar a formação do sujeito como um ser ético, crítico e reflexivo. Contudo, não é possível pensar sobre a educação que temos sem compreender o contexto em que ela está inserida, e também é inviável refletir sobre a educação e a formação do professor sem mencionar as mudanças que ocorreram nas propostas curriculares e nas práticas de ensino.

Na área da saúde, constantemente, surgem questionamentos sobre o perfil dos profissionais que estão sendo formados, principalmente pela preocupação com a tendência à especialização precoce e ao ensino marcado ao longo dos anos por parâmetros curriculares. A formação na sólida ciência básica, a organização meticulosa na assistência médica especializada, a valorização no ensino de trabalho hospitalar com enfoque em



atenção curativa, individualizada e uni casual da doença fizeram um ensino dissociado do serviço e das reais necessidades de saúde vigente (MITRE *et al.*, 2008).

O presente estudo visa avaliar teoricamente a denominada metodologia de ensino, a metodologia ativa e o quanto as instituições de ensino superior a utilizam ou sabem como ela funciona. Serão revistos os conceitos dessa metodologia e qual a compreensão desse método no Ensino Superior (ES).

A relevância do estudo está em conhecer a metodologia ativa e saber se as instituições de ensino superior estão utilizando-a como uma nova forma de técnica para passar o conhecimento aos discentes.

Com as constantes mudanças de ensino e principalmente para a formação de discentes, é preciso mostrar diferentes formas de aprendizagem e de ensino para que tenhamos cada vez mais profissionais capazes de se adaptar a diversas situações educacionalmente desafiadoras.

Referencial teórico

2.1 Ensino e aprendizagem

Freire (2001) explica que a aprendizagem do professor, ao ensinar, não se dá através, unicamente, da retificação que o aprendiz lhe faça de erros cometidos, mas que a aprendizagem do docente é medida após a revisão de suas posições, com humildade, para que possa repensar o pensado, estando disposto, ainda, a abrir a mente do aluno para a curiosidade e para os diferentes caminhos que podem ser percorridos.

O educador democrático não pode negar o dever da sua prática docente, e nem deixar de reforçar a capacidade crítica do

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



educando. Uma das suas principais tarefas é que seja trabalhada com os alunos a rigorosidade metódica com que os objetos cognoscíveis sejam aproximados, e essa rigorosidade metodológica não tem nada a ver com o conteúdo apenas transferido. É justamente assim que o ensinar não se esgota no tratamento do conteúdo e, sim, alonga-se junto à produção das condições em que aprender criticamente é possível. Nessas condições, exige-se que os professores e os alunos sejam criadores, investigadores, inquietos, altamente curiosos, humildes e persistentes. Aprender criticamente é possível e faz parte dos educandos a hipótese de que os discentes já tenham certos saberes, e de que a aprendizagem dos educandos irá ser transferida. Por isso, ao contrário, deve-se reforçar que os docentes transformam as condições de aprendizagem dos discentes em apenas uma construção e reconstrução do saber (FREIRE, 1996).

Para Chueiri (1998), o processo de ensino e de aprendizagem não é neutro de intencionalidade, e compreende um estatuto político e epistemológico, onde existe um suporte de ensinar e de aprender que ocorre na prática metodológica na qual a avaliação está inserida.

A metodologia de ensino e aprendizagem, hoje, dá-se através de várias formas, além daquela onde o professor é o centro de conhecimento. Atualmente, a aprendizagem pode ser através de uma roda de conversa, de imagens expostas estimulando a interpretação, ou seja, o processo de ensino-aprendizagem passa o conhecimento do discente.

Conhecimento do discente

O processo de aprender deve ser uma ação reconstrutiva que permita as diferentes relações entre fatos e objetos, de-



sencadeando as ressignificações/reconstruções e contribuindo para a utilização de diferentes situações. Existem duas condições para edificação de aprendizagem significativa: a existência de um conteúdo potencialmente expressivo e a adoção de atitudes favoráveis à aprendizagem, ou seja, a postura do discente que permite constituir associações entre as disciplinas novas e aquelas que já se fazem presente na estrutura cognitiva. No oposto, a aprendizagem mecânica não consegue estabelecer relação entre o novo e o anteriormente aprendido. Portanto, a aprendizagem significativa se estrutura em um movimento de continuidade, no qual o aluno é capaz de relacionar o conteúdo aprendido aos conhecimentos prévios. Já o processo de ruptura, por outro lado, surge a partir de novos desafios, e deve ser trabalhado pela análise crítica, fazendo o estudante ultrapassar as suas vivências, aumentando suas possibilidades de conhecimentos (MITRE *et al.*, 2008).

O processo de formação dos profissionais de saúde esteve, desde muito cedo, ligado à íntima conveniência entre os mestres e seus aprendizes. O estudante (aprendiz) não recebe o conhecimento ou habilidade em uma via unidirecional, mas participa juntamente com o mestre na produção desses (SIMON *et al.*, 2014).

Percebe-se que o processo de ensino-aprendizagem, no qual o aluno se torna ator ativo, com uma aprendizagem baseada em situações profissionais, favorece a construção de significados para uma aprendizagem mais duradoura, de forma que o aprendiz não veja a aula como se o docente fosse a única peça mais importante naquele momento.

Trata-se de uma metodologia que reflita também essa forma de transferência do conhecimento do discente: a metodologia ativa, na qual a participação do aluno na sala de aula

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



fica mais intensa, levando à interação com os outros alunos da sala e com o professor, e que será discutida a seguir.

Metodologia Ativa

A metodologia ativa é um método de concepção educativa que instiga o processo de ensino-aprendizagem crítico-reflexivo, no qual o aluno se compromete e participa de sua aprendizagem. A técnica propõe a elaboração de situações que promovam a aproximação crítica do discente com a realidade, fazendo com que tenha a reflexão sobre problemas que causam curiosidades e desafios e, assim, disponibilizando recursos para pesquisar problemas e soluções (SOBRAL e CAMPOS, 2012).

Na metodologia da problematização, usa-se o Arco de Mangarez, apresentado pela primeira vez no ano de 1982 por Bordenave e Pereira. Ela se divide em cinco etapas: observação da realidade; identificação dos pontos-chave; teorização; identificação de hipóteses de solução; e aplicação à realidade.

Em um relato de experiência de Prado *et al.* (2012), em um curso de mestrado de enfermagem em uma instituição de ensino federal, foram identificadas as etapas, com os seguintes significados: 1) observando a realidade: consiste na participação ativa dos sujeitos (discentes) para um olhar cuidadoso sobre a realidade na qual o tema a ser trabalhado se insere na vida real; 2) Identificação dos pontos-chave: é realizada uma eleição para os fatos observados e são identificados os pontos críticos a serem estudados, para então ser feita uma síntese do problema que será relatado, buscando conhecê-lo e compreendê-lo melhor, para buscar uma resposta ao problema. Essa é uma etapa na qual o docente conduzirá os questionamentos



para a discussão, contribuindo para a reflexão sobre o tema; 3) teorizando: momento no qual os sujeitos passam a perceber o problema e o questionam. Quando bem desenvolvida a teorização, ela leva o sujeito à melhor compreensão do problema, não só com manifestações baseadas nas experiências, mas também em princípios teóricos que os expliquem e, assim, favorecendo o crescimento intelectual dos alunos; 4) Identificando hipóteses de solução: elaboração de hipóteses viáveis para solucionar os problemas, de maneira crítica e reflexiva, a partir do confronto entre teoria e realidade; 5) Aplicação à realidade: consiste na construção de novos conhecimentos para a transformação da realidade observada, por meio de hipóteses questionadas anteriormente.

Essa forma de metodologia pode ser aplicada em diversos níveis de ensino, pois, desde que os pais colocam os filhos em uma instituição, já se espera que o professor repasse o seu conhecimento, perpassando o que é ensinado em casa. Esse conhecimento é aplicado também quando o aluno decide entrar em uma instituição de ensino superior, onde ele próprio decide sobre o seu futuro, qual profissional quer ser, demonstrando também a diversidade de como se pode aprender e ensinar.

Ensino Superior

As instituições de ensino superior, desde a metade século XX, meditam sobre seus métodos, técnicas e concepções de ensino e, assim, crescem as preocupações com as formas de ensino e de aprendizagem. O ensino superior adota, desde 1910, o modelo Flexner, que é um modelo de ensino centrado no professor, no qual o ensino é fragmentado (GOMES *et al.*, 2010).

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



Para Severino (2009), o ensino superior tem um grande desafio, no qual o privilégio da pesquisa é considerado exclusivo, pois essa está voltada apenas à pós-graduação, e o papel educativo voltado à juventude é considerado a menor tarefa de ensino. Por outro lado, há a superação dos desafios, pois o único papel da universidade é a preparação de técnicos para o mercado de trabalho, em uma linha profissionalizante, de modo que eles não conhecem a necessidade da formação científica, tampouco política.

Os professores do ensino superior são mais vulneráveis às influências externas, de maneira especial a das políticas públicas, que impõem padrões de qualidade aleatórios, intervindo na identidade individual e institucional. Existe uma carência do costume de reflexividade sustentada por bases teóricas, onde os educadores do ensino de uma instituição de graduação se apropriam mais de modelos externos, nos quais os modelos pedagógicos são impressos, mas nem sempre apontados e, muito menos, debatidos (CUNHA, 2006).

A nossa formação não se dá apenas no ensino superior e, durante toda a caminhada na nossa vida profissional, passamos por situações onde essas aprendizagens ultrapassam a sala de aula e, assim, unimos o teórico à prática do cotidiano.

Contudo, faz-se importante e necessária a atenção com as etapas de construção do respectivo estudo, considerando-as e consolidando o objeto em estudo, estabelecendo profundidade nas reflexões geradas.

Procedimentos metodológicos

O presente artigo apresenta-se de forma descritiva quanto ao objetivo. Para Gil (1991), uma pesquisa descritiva é a ca-



racterização da população ou do estabelecimento que envolve a padronização de coletas de dados, questionários e observação sistemática. Além disso, tem abordagem qualitativa, analisando o comportamento de indivíduos ou grupos, cujas experiências são compreendidas de forma biográfica e com as práticas, estudando o conhecimento, relatos e história diariamente. Uma grande importância da pesquisa qualitativa é baseada nos textos escritos, desde notas de campos e transcrições até descrições e interpretações e, finalmente, à interpretação dos resultados e da pesquisa como um todo (GIBBS, 2009).

A pesquisa foi concretizada com base em Freire (2001), que ensina sobre a abordagem do professor de ensinar que essa não se dá apenas na correção que o discente lhe faça de erros feitos, mas que a aprendizagem do professor é medida após rever seus atos e maneiras, com humildade, para que possa repensar o que foi pensado, estando disposto a abrir a mente do aluno para a curiosidade e distintos caminhos que podem ser percorridos.

Gomes *et al.* (2010) relatam sobre o ensino superior, suas técnicas, métodos e concepções desde a metade do século XX, cujas preocupações crescem com as formas de ensino e de aprendizagens na área da saúde.

Foram realizadas pesquisas em livros e periódicos relacionados ao assunto, utilizados como referencial bibliográfico e discutidos no decorrer do artigo.

A técnica adotada constitui-se na pesquisa das categorias do estudo, ou seja, metodologia ativa e ensino superior. A plataforma adotada para a construção da pesquisa foi a Scielo (*Scientific Electronic Library Online*).

A técnica adotada para a análise dos dados foi feita com base na análise do conteúdo, conforme Bardin (2006) e Mozza-

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



to e Grzybovski (2011). Trata-se de um método descrito em três etapas: 1) pré-análise; 2) exploração de material e 3) tratamento dos resultados, inferência e interpretação.

A pré-análise é a fase em que o material é organizado para ser analisado, tornando-o operacional e sistematizando assim suas ideias iniciais. Dessa maneira, essa organização requer quatro etapas, a saber: (a) leitura flutuante, que é a afirmação de coleta de dados, na qual é feito o reconhecimento do texto; (b) escolhas dos documentos, demarcação do que será analisado; (c) formulação das hipóteses e dos objetivos; (d) referência dos índices e elaboração dos indicadores, por meio de recortes de texto nos documentos de análise.

A exploração de material consiste na definição de categorias (sistemas de codificação) e a identificação das unidades de registro (unidade de definição a codificar corresponde ao segmento de conteúdo a considerar como unidade base, mirando à classificação e à contagem frequencial) e das unidades de contexto nos documentos (unidade de inclusão para codificar a unidade de registro que satisfaz ao segmento da mensagem, a fim de envolver a significação exata da unidade de registro). Essa é a fase da descrição analítica, a qual diz respeito ao *corpus* (qualquer material textual coletado) contido em um estudo aprofundado, orientado pelas hipóteses e referenciais teóricos.

E o tratamento dos resultados, inferência e interpretação, etapa proposta ao tratamento dos resultados, trata do espessamento e dos destaques das informações para análise; é o momento da intuição, da análise reflexiva e crítica.

A plataforma Scielo foi desenvolvida há 15 anos e suas abordagens pioneiras e inovadoras levaram em consideração o lugar, a relação de periódicos nacionais de qualidade para completar os códigos internacionais e a publicação de textos



completos de acesso aberto, na internet, na modalidade conhecida atualmente como “Via Dourada” (*Golden Road*), nascida por volta de quatro anos antes do lançamento da Declaração de Budapeste, que é reconhecido internacionalmente como o começo do movimento de Acesso Aberto (PACKER *et al.*, 2014).

Em uma busca feita na plataforma Scielo nos anos de 2014, 2015, 2016 e 2017, verificou-se que existem 37 trabalhos sobre metodologia ativa, em diversas áreas, mas quando se coloca o filtro “metodologia ativa no ensino superior”, para os mesmos anos, essa quantidade cai consideravelmente, restando dois artigos e permitindo compreender, assim, que os estudos na área se constituem ainda de forma limitada.

Resultados e discussões

Atualmente, é crescente a procura por metodologias inovadoras que permitam uma práxis pedagógica capaz de superar os limites puramente técnicos e tradicionais, para efetivamente alcançar a formação do sujeito como um ser ético, crítico e reflexivo.

Contudo, não é possível pensar sobre a educação que temos sem incluir o contexto em que ela está colocada, e também é inviável pensar sobre a educação e a formação do professor sem mencionar as mudanças que ocorreram nas propostas curriculares e nas práticas de ensino.

Para a mudança existir, é complexo o número de concepções que deve exigir dos sujeitos que estão interessados, como a necessidade de paciência e persistência, pois são as pessoas que devem ter suas práticas ressignificadas. Assim, essa nova maneira de ter o conhecimento pressupõe uma nova cultura pedagógica a ser incorporada por quem trabalha na instituição; com

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



isso, os alunos que estão nessa instituição terão que participar desse processo de forma ativa (TEÓFILO e DIAS, 2009).

Como relatou Freire (1996), o professor não pode deixar de reforçar a capacidade crítico-reflexiva do aluno, na qual o metodológico não é apenas o conteúdo transferido, mas sim sua capacidade de organização, de pesquisa e de investigação, para que o seu lado criativo e curioso também seja estimulado.

Usar a metodologia ativa, tirando o foco principal do professor e deixando-o como um facilitador do processo de ensino-aprendizagem dá mais liberdade para o aluno se posicionar e colocar o seu ponto de vista, ressignificando a aprendizagem e, assim, ajudando quem é tímido a se expor mais.

Para ter uma boa atuação como professor, por meio da metodologia ativa, é preciso ter algumas características indispensáveis, tais como: ter domínio sobre o conteúdo; saber passar de um tópico para o outro (de forma que fique compreendido o saber); admitir quando não souber responder a uma pergunta, buscando a resposta junto com o discente (não ter orgulho ajuda a ter uma melhor relação aluno/professor); ser capaz de se movimentar em toda a aula de maneira não linear, ou seja, saber que todos os alunos estão em diferentes níveis de aprendizagens e cabe ao professor se relacionar com todos que estão em sala de aula; saber renunciar ao controle do processo de ensino e aprendizagem pelos alunos, pois é dispensável o controle por obsessão (BERGMANN e SAMS, 2017).

Ao adotar uma metodologia que fuja ao tradicional, é necessário saber que mudanças acontecerão, que perguntas que fujam da rotina existirão e que temos que saber que o professor vai deixar de ser o centro da atenção em sala de aula, fazendo, assim, com que os alunos, mesmo os que são mais calados, participem de forma mais ativa.



No ensino (em todos os níveis), estamos acostumados a ser avaliados por provas, a estudar só o que vai “cair na prova” e, assim, tirar uma nota que nos faça ficar “na média”, para que possamos passar para a próxima etapa. Fomos acostumados a fazer assim, deixando um pouco de lado aquele pensamento criativo, crítico, o pensamento próprio. Poucas são as vezes que somos avaliadas em nossas atitudes, em nosso desenvolvimento e, quando isso acontece, é preciso seguir uma forma mecanizada de como as coisas precisam ocorrer; poucos são os professores que aceitam que o aluno chegue a um resultado igual ao que ele deseja e que é correto, mas tendo percorrido caminhos diferentes dos que foram explicados.

Cunha (2006) relata que medir é diferente de avaliar, sendo apenas parte de um procedimento muito mais amplo. Diminuir a avaliação à aplicação de uma prova é reforçar uma visão mecanicista e simplificadora, organizada como um processo da formação. É como se fosse possível formar uma relação causal entre o sucesso em uma prova e o desempenho profissional, assim como ligar, linearmente, as aprendizagens concretizadas pelos estudantes durante um curso e a habilidade de responder a uma ferramenta pontual de avaliação.

Considerações finais

O presente estudo possibilitou o conhecimento de uma estratégia de ensino, a metodologia ativa de ensino. Nessa busca por mudanças e transformações no contexto educacional, surgem as metodologias ativas de ensino e aprendizagem, para auxiliar na educação permanente com o objetivo de planejar, analisar, programar e avaliar a prática centrada na compreensão dos estudantes, organizando currículos em torno de

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



tópicos geradores que os estimulem à exploração e investigação das ideias centrais da especialidade, atentos às metas de compreensão.

O objetivo do estudo era avaliar a adoção dessa estratégia no ensino superior, analisando seus conceitos e verificando a sua abrangência; contudo, percebeu-se que a produção ainda é escassa, principalmente nesse nível de ensino.

Os processos de planejamento e avaliação demarcam a compreensão dos discentes e norteiam o planejamento de ações. Nessa perspectiva de mudanças na prática educativa, é importante ressaltar, ao longo do percurso de aprendizagem, um avanço de forma ativa, estabelecendo uma rede conceitual desde a construção até a intervenção em sua produção final, sendo suas realizações uma das formas de verificação da aprendizagem e de avaliação.

Uma dificuldade encontrada para a realização do trabalho foi o pouco número de artigos publicados na plataforma Scielo sobre a metodologia ativa no ensino superior. Para os últimos anos (2014, 2015 e 2016), só havia dois artigos publicados, número baixo para uma nova forma de aprendizagem, cuja possibilidade de envolver toda a turma e fazer com que a criatividade seja mais trabalhada é fundamental nos dias de hoje.

A importância do presente artigo reside no conhecimento a ser abordado sobre a metodologia ativa no ensino superior quanto: a perspectiva do saber dos discentes e docentes, a formação do processo de ensino e aprendizagem e a abordagem nas instituições de ensino superior.

Portanto, ao introduzir as metodologias ativas de ensino-aprendizagem na prática, como o método da problematização e a aprendizagem baseada em problemas, somados ao



marco conceitual do ensino para a compreensão por meio de unidades curriculares, os alunos se tornam seres mais reflexivos, dialógicos e competentes para atuar nos processos de gestão e planejamento educacional, em cenários de aprendizagens significativos e na intervenção em problemas demandados pelos ambientes de aprendizagem.

Referências

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa, Portugal; Edições 70, LDA, 2006.

BERBEL, N. A. N. A problematização e a aprendizagem baseadas em problemas: diferentes termos ou diferentes caminhos? **Interface – Comunicação, Saúde, Educação**. Vol. 2. N. 2 p. 139 – 154, 1998.

BERGMANN, J.; SAMS, A. **Sala de aula invertida: uma metodologia ativa de aprendizagem**. Tradução de Afonso Celso da Cunha Serra. 1º edição. Rio de Janeiro. LTC. 2017.

CHUEIRI, M. S. F. Concepções sobre a Avaliação escolar. **Estudos em Avaliação Educacional**. Vol. 19. N. 39. p. 49 – 64, 1998.

CUNHA, M. I. Docência na universidade, cultura e avaliação institucional: saberes silenciados em questão. **Revista Brasileira de Educação**. Vol. 11. N. 32. P. 258 – 271, 2006.

FERREIRA, M. L. S. M.; COTTA, R. M. M.; OLIVIRA, M. S. Construção Coletiva de Experiências Inovadoras no Processo Ensino-aprendizagem na Formação de Profissionais de Saúde. **Revista Brasileira de Educação Médica**. Vol. 33. N. 2. p. 240 – 246, 2009.

FREIRE, P. Carta de Paulo Freire aos Professores. **Estudos Avançados**. Vol. 15. N. 42. P. 259 -268, 2001.

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



_____. **Pedagogia da Autonomia. Saberes necessários à Prática Educativa.** Ed. EGA, 1996.

GIBBS, G. **Análise de dados qualitativos.** Tradução: Roberto Cataldo Costa; consultoria, supervisão e revisão técnica desta edição: Lorí Viali. Porto Alegre: Artmed, 2009.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa.** São Paulo: Atlas, 1991.

GOMES, M. P. C. et al. O uso de Metodologias Ativa no Ensino de Graduação nas Ciências Sociais e da Saúde – Avaliação dos estudantes. **Ciência e Educação.** Vol. 16. N. 1. P. 181-198. 2010.

MITRE, S. M. et. al. Metodologias ativas de ensino-aprendizagem na formação profissional em saúde: debates atuais. **Ciência e Saúde coletiva.** Vol. 13. P. 2133 – 2144. 2008.

MOZZATO, A. R.; GRZYBOVSKI, D. **Análise de Conteúdo como Técnica de Análise de Dados Qualitativos no Campo da Administração:** Potencial e Desafio. Vol. 15. N. 4. P. 731 – 747. 2011.

PACKER, A.L. et al. **SciELO – 15 Anos de Acesso Aberto:** um estudo analítico sobre Acesso Aberto e comunicação científica. Paris: UNESCO, 2014.

PRADO, M. L. et al. **Arco de Charles Mangarez:** refletindo estratégias de metodologia ativa na formação de profissionais de saúde. Escola Anna Nery – Relato de Experiência. Vol. 16. N. 1. P. 172 – 177. 2012.

SANT'ANA, G.; MELO, B. C. A prática da metodologia ativa: compreensão dos discentes enquanto autores do processo ensino-aprendizagem. **Ciência & Saúde.** Vol. 23. N.4. P.327-339. 2013.

SEVERINO, A. J. **Expansão do Ensino Superior:** Contexto, Desafios, Possibilidades. Avaliação. Vol. 14. N. 2. P. 253 – 66. 2009.



SOBRAL, F. R.; CAMPOS, C. J. G. Utilização de metodologia ativa no ensino e na assistência de enfermagem na produção nacional: revisão integrativa. **Revista de Escola de Enfermagem** – USP. Vol. 46. N. 1. P. 208 – 218. 2012.

SOUSA, M. M.; CARNEIRO, S. N. V.; NOGUEIRA, W. S. **Experiências Inovadoras**: Uma construção coletiva em uma Instituição de Ensino Superior do Sertão Central. 1º ed. Reflexão. 2016.

TEÓFILO, T. J. S.; DIAS, M.S.A. Concepções de docentes e discentes a certa de metodologias de ensino-aprendizagem: análise do curso de enfermagem da Universidade Estadual Vale do Acaraú em Sobral – Ceará. **Interface – Comunic., Saúde, Educ.** Vol. 13. N.30. P. 137 – 151. 2009.

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



INSTRUMENTOS AVALIATIVOS DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO IV DAS LICENCIATURAS DA UFPI: IDEALIZAÇÕES E CONTRIBUTOS

Maria Noraneide Rodrigues do Nascimento

UFPI

Wirla Risany Lima Carvalho

UFPI

Agência Financiadora: não contou com financiamento

RESUMO

Conscientizar-se sobre o papel da avaliação do ensino-aprendizagem é imprescindível à formação inicial e ao exercício docente, promovendo-lhe, devidamente, desde a sua concepção até a criação dos instrumentos a serem aplicados no processo avaliativo. Assim, o estágio supervisionado apresenta-se como etapa importante da formação inicial e deve ter em suas concepções um olhar apurado sobre o percurso avaliativo. O objetivo geral da pesquisa foi analisar a construção e os contributos dos instrumentos de avaliação idealizados e aplicados no estágio supervisionado IV, das licenciaturas para o processo de formação inicial docente da UFPI. Especificamente, intencionamos: discutir sobre a importância da idealização e aplicação de instrumentais de avaliação durante o estágio supervisionado; apresentar os tipos de instrumentos e suas peculiaridades na formação inicial docente no estágio supervisionado nas licenciaturas da UFPI; e investigar os contributos dos instrumentos de avaliação para o processo de formação inicial docente no estágio supervisionado nas licenciaturas da UFPI. Para tanto, a pesquisa tem natureza qualitativa, na forma de estudo de caso, analisando cinco instrumentos avaliativos que foram idealizados e aplicados durante o estágio supervisionado IV, das licenciaturas da UFPI nos períodos 2016.2 e 2017.1. Utilizamos o software Atlas.Ti8 para categorização. Concluímos que a idealização e aplicação dos instrumentos foi satisfatória à formação inicial, proporcionando importantes contributos para a compreensão avaliativa durante o estágio supervisionado. A pesquisa promoveu sugestões de melhorias aos instrumentos para fortalecimento do conhecimento desenvolvido



durante a fase de estágio, a sua autorregulação e a compreensão do processo de ensino-aprendizagem, tanto pelo professor-orientador quanto pelo aluno-estagiário.

Palavras-chave: Avaliação do ensino-aprendizagem. Estágio supervisionado. Instrumentos avaliativos.

RESUMEN

La percepción sobre el papel de la evaluación de la enseñanza-aprendizaje es imprescindible a la formación inicial y al ejercicio docente, promoviendo, debidamente, desde su concepción hasta la creación de los instrumentos a ser aplicados en el proceso de evaluación. Así, la etapa supervisada se presenta como etapa importante de la formación inicial y debe tener en sus concepciones una mirada apurada sobre el recorrido evaluativo. El objetivo general de la investigación fue analizar la construcción y las contribuciones de los instrumentos de evaluación idealizados y aplicados en la etapa supervisada IV de las licenciaturas para el proceso de formación inicial docente de la UFPI. Específicamente, pretendemos: discutir sobre la importancia de la idealización y aplicación de instrumentos de evaluación durante la etapa supervisada; Presentar los tipos de instrumentos y sus peculiaridades en la formación inicial docente en la etapa supervisada en las licenciaturas de la UFPI; E investigar las contribuciones de los instrumentos de evaluación para el proceso de formación inicial docente en la etapa supervisada en las licenciaturas de la UFPI. Para ello, la investigación tiene naturaleza cualitativa, en la forma de estudio de caso, analizando cinco instrumentos de evaluación que fueron idealizados y aplicados durante la etapa supervisada IV de las licenciaturas de la UFPI en los períodos 2016.2 y 2017.1. Utilizamos el software Atlas.Ti8 para categorización. Concluimos que la idealización y aplicación de los instrumentos fue satisfactoria a la formación inicial, proporcionando importantes contribuciones para la comprensión evaluativa durante la etapa supervisada. La investigación promovió sugerencias de mejoras a los instrumentos para el fortalecimiento del conocimiento desarrollado durante la fase de práctica, su autorregulación y comprensión del proceso de enseñanza-aprendizaje, tanto por el profesor-orientador, como por el alumno-pasante.

Palabras-clave: Evaluación de la enseñanza-aprendizaje. Etapa Supervisada. Instrumentos evaluativos.

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



Introdução

Indubitavelmente, conscientizar-se sobre o papel da avaliação do ensino-aprendizagem é imprescindível à formação inicial e ao exercício docente, em qualquer nível de ensino, promovendo-lhe devidamente desde a sua concepção até a criação dos instrumentos a serem aplicados no processo avaliativo.

Nesse contexto, o estágio supervisionado apresenta-se como etapa importante da formação inicial e, igualmente, deve ter em suas concepções um olhar apurado sobre o percurso avaliativo durante o processo de ensino-aprendizagem.

No entanto, na prática do estágio supervisionado, por falta de uma regularização – no sentido de haver uma proposta de instrumento avaliativo padronizado – o que vemos, por vezes, são avaliações da aprendizagem, realizadas pelos professores orientadores, com poucos fundamentos em sua estrutura e sendo realizadas apenas sob a forma de observações a respeito dos conhecimentos dos alunos estagiários. Sendo, nesse sentido, registradas de forma pontual e até aleatória, sem idealizações de instrumentos avaliativos que envolvam conhecimentos teóricos apurados e suas categorias, buscando relacionar as concepções sobre a prática pedagógica, a avaliação do ensino-aprendizagem e suas aplicações à realidade da sala de aula, como inter-relações necessárias à formação inicial do discente do ensino superior.

No intuito de investigar essa realidade, partimos do problema: quais os contributos dos instrumentos de avaliação, que foram idealizados e aplicados no Estágio Supervisionado IV, das licenciaturas, para o processo de formação inicial docente da UFPI?

A fim de responder à questão supracitada, por objetivo geral, propomos analisar a construção e os contributos dos instrumentos de avaliação idealizados e aplicados no estágio su-



pervisionado IV das licenciaturas para o processo de formação inicial docente da UFPI, além de especificamente, discutir sobre a importância da idealização e aplicação de instrumentais de avaliação durante o estágio supervisionado IV, apresentar os tipos de instrumentos e suas peculiaridades na formação inicial docente no estágio supervisionado IV nas licenciaturas da UFPI, assim como, investigar os contributos dos instrumentos de avaliação para o processo de formação inicial docente no estágio supervisionado IV nas licenciaturas da UFPI.

Partimos da ideia de que a aplicação de instrumentos de avaliação, bem idealizados para um percurso durante o estágio supervisionado, nas licenciaturas da Universidade Federal do Piauí (UFPI), torna-se necessário ao processo de formação inicial docente, uma vez que favorece e amplia a autorregulação do conhecimento e do papel formativo, tanto para o professor-orientador quanto para o aluno-estagiário.

Referencial teórico

A discussão sobre avaliação da aprendizagem, no âmbito do Estágio Supervisionado, tem lugar imprescindível para, de forma criativa, poder mapear o nível de aprendizagem no percurso do processo de formação inicial docente. Por sua vez, o papel da avaliação encontra-se imbrincado na intencionalidade de sua condução, na fundamentação teórico-metodológica, exigindo do professor-orientador um olhar analítico, sistêmico e global do conceito de Estágio numa perspectiva inovadora, favorável ao aluno, na realização do diagnóstico dos problemas que abrangem a prática pedagógica, despertando-o para o exercício sobre a visualidade dos acontecimentos intra e extra-escolar (BEHRENS, 2011; GHEDIN, 2015).

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



Com esse pensamento, para os professores e demais segmentos (diretor, pedagogo e funcionários), a escola é um espaço onde exercitam o seu fazer pedagógico mediado pelos objetivos das ações e metas pré-estabelecidas. O que vemos na prática é que, embora avaliando e planejando (ou vice-versa), essas ações nem sempre são registradas ou refletidas, chegando a ser automatizadas. Daí a necessidade de se refletir, na essência, os contributos dos instrumentos de avaliação no Estágio Supervisionado nas Licenciaturas da Universidade Federal do Piauí. Sobretudo, através do exercício do olhar da dinâmica dos acontecimentos, isto é, debruçar-se naquilo a que vemos e a que não vemos. Nesse sentido, alguns teóricos vêm corroborar na complexidade do ato de se avaliar (LIBÂNEO, 1994; PIMENTA, 2012; SOUZA, 1994).

Conforme exposto, a importância da avaliação no projeto de estágio deve estar vinculada ao Projeto Político Pedagógico do curso, ao projeto geral dos estágios, assim como ao projeto da escola onde se realiza o estágio supervisionado. No interior dessas relações, o trabalho coletivo é aspecto fundante no processo de avaliação da aprendizagem na formação inicial docente. Pois, na avaliação dos projetos, deve haver o compartilhamento dos avanços e dificuldades na utilização dos instrumentos, com ênfase nos objetivos e metas estabelecidos no Plano. Nesse sentido, o papel do professor orientador de estágio é mediar o desenvolvimento das ações avaliativas no estágio supervisionado para o alcance das habilidades necessárias à formação inicial dos docentes das licenciaturas da UFPI (ARAÚJO, 2016; PIMENTA, 2012).

Diante do exposto, destacamos que Luckesi (2011) confirma a evidência de que, não só no estágio supervisionado como nas demais áreas de conhecimento, os instrumentos de



avaliação auxiliam no fazer pedagógico do professor e na coleta de dados para a avaliação da aprendizagem. Porquanto, ressaltamos que os contributos do instrumento estão atrelados ao planejamento da avaliação, pois é este que indicará o tipo de instrumento avaliativo a ser utilizado no processo de ensino e aprendizagem, de modo específico, no Estágio Supervisionado. Assim, Villas Boas (2010, p.78) vem afirmar que:

Planejar a avaliação exige os questionamentos: Por que eu estou avaliando? Para que eu avalio? Como avalio? Quem é avaliado? Quem avalia? Para que serve o resultado da avaliação? Estes permitem entender a concepção de avaliação que se tem, se a mesma está voltada à aprendizagem do aluno ou se é, apenas, formalidade burocrática. As respostas a estas perguntas indicarão os procedimentos mais apropriados para a turma e, assim, que tipo de instrumentos de avaliação utilizar.

Desta forma, compreendemos o quanto é fundamental o professor ter a clareza e conhecimento da intencionalidade da avaliação, isto é, de sua concepção (se formativa, diagnóstica, processual, classificatória, formativa, tradicional etc.). De certo modo, irá contribuir também para que se identifique o nível de aprendizagem em que se encontra o aluno. Além de ser um procedimento favorável no alcance de resultados significativos da aprendizagem. Para Tyler (1978, p. 99), a “avaliação é um processo mediante o qual se determina o grau em que essas mudanças de comportamento estão realmente ocorrendo.”

Assim, uma das grandes preocupações de Tyler (1978) foi mensurar os objetivos comportamentais para se garantir a qualidade do currículo através da aprendizagem do aluno, aprendizagem entendida como mudança de comportamento. Contudo, a maior visão evidenciada por este autor foi saber selecionar bem os procedimentos avaliativos que realmen-

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



te conseguíssemos “fornecer dados sobre cada um dos tipos comportamento implicados por cada um dos grandes objetivos educacionais” (TYLER, 1949, pp. 102-103).

A realidade expressa sobre a avaliação, impulsiona o professor orientador no Estágio Supervisionado a ter a clareza do que se define no Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura, a ser coerente em suas ações, a reconhecer este documento como norteador de toda a prática pedagógica a ser desenvolvida pelos estagiários no âmbito da Regência no Campo de Estágio (escola). Impulsiona também a compreender as ações recorrentes aos conteúdos essenciais, metodologia e definição de instrumentos avaliativos com linguagem clara, direcionados à aprendizagem no processo de formação inicial docente (grifo nosso).

Procedimentos metodológicos

A pesquisa foi pautada em uma abordagem qualitativa, de natureza descritiva quanto ao objetivo geral, na forma de um estudo de caso. Para Chizotti (2006, p. 102), este abrange “uma diversidade de pesquisas que coletam e registram dados de um caso particular ou de vários casos”. Assim, representa uma unidade significativa de um todo, proporcionando fundamentação para um julgamento ou, até mesmo, uma proposição de intervenção. Gera, por fim, a existência de relatórios relativos a uma experiência, no intuito de “avaliá-la analiticamente, objetivando tomar decisões a seu respeito ou propor uma ação transformadora” (Op. cit., p. 102).

Dessa maneira, utilizando Bardin (1995), realizamos uma análise de conteúdo dos cinco instrumentos que foram idealizados e aplicados na disciplina de Estágio Supervisionado IV das Licenciaturas da Universidade Federal do Piauí, durante



os períodos de 2016.2 e 2017.1. As etapas da pesquisa consistiram em, inicialmente, realizarmos um estudo bibliográfico sobre a área de estágio supervisionado e de avaliação do ensino-aprendizagem, verificando as categorias principais que se entrelaçam em seus objetivos e concepções. Logo após, elencamos os instrumentos e realizamos as análises a respeito da essência, da forma e do conteúdo de cada um deles, priorizando as categorias existentes e suas contribuições ao contexto da discussão da pesquisa, no tocante à avaliação do ensino-aprendizagem, suas etapas e funções.

Realizamos o levantamento inicial e obtivemos que apenas um dos instrumentos – a Ficha de Avaliação da Regência no Processo de Ensino-aprendizagem – é disponibilizado pela coordenação de Estágio Supervisionado aos professores-orientadores da disciplina, enquanto os outros quatro foram idealizados pela professora colaboradora da pesquisa, aqui identificada por P1. O presente estudo de caso é fundamentado na experiência dessa professora, P1, que idealizou os instrumentos e os aplicou durante o processo de estágio supervisionado com seus alunos-estagiários, nos períodos de 2016.2 e 2017.1, por ocasião da docência nessa disciplina na UFPI.

Nesse contexto de apresentação, durante o Estágio Supervisionado IV, do período de 2016.2 e 2017.1, foram aplicados os seguintes instrumentos de avaliação do ensino-aprendizagem: I₁ _ Ficha Pessoal do Discente, I₂ _ Roda de conversa com roteiro avaliativo, I₃ _ Ficha de Avaliação da Regência no Processo de Ensino-aprendizagem, I₄ _ Autoavaliação discente, I₅ _ Autoavaliação de Parceria. Estes instrumentos serviram como base de estudo desse trabalho.

Ao final das apreciações, apresentamos como resultados das análises de cada instrumento e das inter-relações entre es-

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



tes, vistas sob o prisma de um processo avaliativo, destaques ressaltando a essência, a forma e o conteúdo, suas categorias principais de análise, assim como, ao final propomos algumas sugestões de melhorias.

Resultados e discussões

Neste tópico, apresentamos as análises dos instrumentos avaliativos, destacando a essência, a forma e o conteúdo, além das categorias que refletem a avaliação do ensino-aprendizagem e a proposta formativa do estágio supervisionado IV na formação inicial de estudantes das licenciaturas da UFPI.

Inicialmente, elencamos as características principais dos instrumentos utilizados no Estágio Supervisionado IV das Licenciaturas da UFPI, conforme apresentado no quadro abaixo.

Quadro 1 – Características principais dos instrumentos avaliativos utilizados no Estágio Supervisionado IV das Licenciaturas da UFPI

Instru-mentos avaliativos	Quanto à essência	Quanto à forma	Quanto ao conteúdo
I ₁ - Ficha Pessoal do Discente (no início do processo)	Diagnóstica	Instrumento com 13 (treze) perguntas abertas.	- Respondido pelo aluno-estagiário; com mediação do professor na apresentação da ficha; sem momento específico de socialização. - Instrumento dividido em duas partes com perguntas: 1ª. De 01 a 08 - sobre o perfil discente; 2ª. De 09 a 13 - sobre concepções na área da licenciatura e no estágio, organização de tempo e para estudo, dificuldades enfrentadas, estudo coletivo.



I ₂ - Roda de conversa com roteiro avaliativo (durante o processo)	Diagnóstica, Formativa e Somativa	Instrumento com 08 (oito) perguntas abertas.	- Respondido pelo aluno-estagiário; com mediação do professor; com momento específico de socialização. - Instrumento-roteiro com perguntas sobre a prática pedagógica, contribuições do ES* para a formação inicial, dificuldades ocorridas durante o ES, rotina de sala de aula, metodologia utilizada, necessidades de melhorias no ES, área de estudo na visão dos alunos, participação em atividades extraescolares.
I ₃ - Ficha de Avaliação da Regência no Processo de Ensino-aprendizagem (durante o processo)	Diagnóstica, Formativa e Somativa	Instrumento com duas partes: 1ª. Escala de Likert com opções (muito bom, bom, regular, insuficiente); 2ª. Duas perguntas abertas.	- Preenchido pelo professor-orientador do ES; com momento específico para devolutiva individual para o aluno-estagiário; devolutiva para o professor-titular. - Instrumento: 1ª parte - com itens de escala sobre aspectos didático-pedagógicos, conhecimentos da área pedagógica e da área da licenciatura, análise da práxis, aspectos motivacionais e relacionais entre aluno-estagiário e seus alunos, avaliação, postura educacional. 2ª parte - pergunta aberta com espaço para registro sobre os itens da escala e pergunta aberta sobre pontos que chamaram a atenção na regência.
I ₄ - Autoavaliação discente (final do processo)	Diagnóstica, Formativa e Somativa	Instrumento com 13 (treze) perguntas abertas.	- Respondido pelo aluno-estagiário; com mediação do professor; sem momento específico de socialização. - Instrumento com perguntas sobre a prática pedagógica, contribuições do ES* para a formação inicial, dificuldades ocorridas durante o ES, rotina de sala de aula, metodologia utilizada, necessidades de melhorias no ES, área de estudo na visão dos alunos, participação em atividades extraescolares, autoavaliação do desempenho na regência junto à professora-titular, contribuição da prática avaliativa realizada com o aluno-estagiário, sugestões de melhorias para todos os estágios.

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
 NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
 RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



I ₅ - Autoavaliação de Parceria (final do processo)	Diagnóstica	Instrumento com 13 (treze) perguntas abertas.	- Preenchido pelo professor-titular da turma da escola onde se realizou o ES; com momento específico para uma devolutiva individual com o professor-orientador. - Instrumento com perguntas sobre as contribuições do ES para a formação inicial, pontos negativos observados no ES, desempenho do estagiário, planejamento e execução das aulas, dificuldades do estagiário, metodologia aplicada, sugestões de melhorias para o ES, instrumentos utilizados para avaliação do ensino-aprendizagem, desempenho da professora-orientadora do ES, conceituação do aluno-estagiário fundamentada no compromisso, assiduidade, frequência e desempenho.
--	-------------	---	---

*ES - sigla para Estágio Supervisionado.

Fonte: Produção das autoras, 2017.

Diante da análise do quadro acima, realizamos uma inferência sobre cada instrumento e seus aspectos. Dessa forma, debruçando-se sobre a análise da essência, compreendemos que todos têm uma função diagnóstica, pois no entendimento de autores como Hoffmann (2005), Perrenoud (1999) e Hadji (2001), a avaliação do ensino-aprendizagem sempre apresenta essa característica, independente do momento de sua aplicação, visto que no processo ela serve continuamente como momento para retomada de conhecimentos e ações dentro do planejamento educacional, tanto num âmbito macro quanto micro.

Atendo-se sobre a análise da forma, verificamos que os instrumentos I₄ e I₅ apresentam um texto introdutório com o intuito de maior esclarecimento sobre os objetivos definidos na disciplina de Estágio Supervisionado IV, no que se refere à parceria universidade/escola, enfatizando a colaboração, a integração, a inter-relação e o compromisso educacional. Con-



tudo, inferimos que as orientações, por apresentarem aspectos teóricos bastante positivos, podem tendenciar ou predispor as respostas, no sentido de que o respondente pode querer apenas confirmar o que foi lido no texto, utilizado como prelúdio das questões, dando-lhe o mesmo sentido e correndo o risco de não abordar aspectos negativos da realidade vivenciada, que são essenciais e utilizados como sugestões de melhoria do processo educacional durante o estágio supervisionado. Nesse aspecto, sugerimos que os instrumentos precisam ser revistos e melhorados em seu formato final, procurando ser o mais sucinto possível nesse texto introdutório e, apenas, explicando o que se deve fazer durante esse momento avaliativo.

Num segundo momento, sugerimos que as correções devem ser diretamente sob a forma de apresentação das questões, pois existem muitas questões duplas, assim como também de sentido dúbio, ou seja, duas perguntas numa mesma, causando sobrecarga e deixando a questão mais complexa e, algumas vezes, confusa, no sentido de que não avalia bem as categorias e conhecimentos no nível que se pretende. Como exemplo, podemos citar uma questão dupla, abordando uma ou duas categorias, para ser respondida através de uma escala de Likert. Nesse contexto, há uma dificuldade de marcação do item. A resposta se refere a que pergunta, se existem duas em uma só? Faz-se necessário, portanto, que sejam únicas, mais simples, diretas e bem claras quanto aos objetivos investigados na avaliação do ensino-aprendizagem. Contexto esse apresentado na Ficha de Avaliação da Regência no Processo de Ensino-aprendizagem, que é aplicada durante o processo. Nesse sentido, as modificações realmente são necessárias, pois, como se trata de uma escala de Likert, com quatro opções de conceito como resposta às afirmativas (muito bom, bom, razoável

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



e ruim), na detecção de duas ou mais afirmativas/categorias num mesmo item de escala, impossibilitam uma avaliação adequada, no momento em que o professor-orientador deve marcar sua observação.

Por fim, apresentando a análise dos conteúdos, compreendemos que é preciso manter uma ordem lógica e categórica de investigação, no tocante à aprendizagem dos alunos-estagiários, ou seja, seria ideal que fosse realizado um estudo das categorias principais da aprendizagem correlacionadas à disciplina de estágio supervisionado, para que as perguntas desde o início do primeiro instrumento já fossem investigadas, gerando uma sequência lógica de observação, demonstrando com isso o caminho percorrido pelo aluno, seu crescimento conceitual, de apreensão do conteúdo e da prática pedagógica.

Nesse contexto, quanto ao conteúdo, observamos que em relação a alguns conhecimentos, nem sempre são investigadas as categorias numa ordem consequente, ficando apenas num nível pontual. Assim, observar as categorias existentes nos instrumentos é importante, para que seja analisado um percurso avaliativo dentro de cada categoria. Como exemplo, podemos citar a categoria “planejamento da aula”. Nossa proposição é de que desde o primeiro instrumento diagnóstico se investigue a concepção dele sobre isso e, no decorrer do estágio, na aplicação dos outros instrumentos, sempre ter a mesma categoria, para que se analise o desenvolvimento do aluno-estagiário em relação à teoria e à prática relativa ao planejamento das aulas.

Dando continuidade à análise, quanto as categorias importantes no contexto de práticas pedagógicas e atuação do docente em sala de aula, elencamos as que foram observadas na construção dos cinco instrumentos avaliativos, bem como as contribuições e sugestões de melhorias para cada um.



Ficha Pessoal do Discente

Inferimos que as categorias principais buscam traçar o perfil pessoal e profissional do aluno-estagiário, suas concepções a respeito da sua licenciatura e da disciplina de estágio supervisionado IV, assim como a organização do aluno sobre o seu tempo para o estudo e as suas dificuldades, além de investigar sua visão sobre estudo em grupo, tão utilizado durante o estágio.

As contribuições desse instrumento para o processo avaliativo foram, numa concepção diagnóstica: investigar o perfil do estagiário; compreender a concepção de estágio; a forma de organização de tempo e espaço do estagiário para o estudo e realização do estágio; as dificuldades que o estagiário tem para estudar para o estágio supervisionado; a visão do estagiário sobre a estratégia metodológica do estudo em grupo; compreender a concepção da área de licenciatura do estagiário.

As sugestões de melhorias que fazemos a este instrumento são de inserir questões para se investigar: a importância do planejamento de ensino, a concepção sobre práticas docentes no estágio supervisionado, sobre a relação professor e aluno, sobre a participação e envolvimento do professor titular da turma com o aluno-estagiário. Pois, consideramos que são importantes categorias a serem investigadas, inicialmente, como ponto de partida diagnóstica sobre os conhecimentos prévios do aluno, a fim de investigar ao longo do processo suas compreensões acerca da docência que irá exercer.

Roda de conversa com roteiro avaliativo

Analisando o segundo instrumento, aplicado durante o processo de estágio supervisionado, a Roda de conversa com

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



roteiro avaliativo, é também um momento de socialização de experiências onde, inicialmente, os alunos-estagiários se utilizam deste instrumento para colocar suas observações e depois apresentá-las aos demais, no intuito de encontrarem, coletivamente, melhorias e/ou soluções às dificuldades encontradas em sala de aula e no contexto escolar como um todo.

Nesse sentido, observamos que suas categorias versam, principalmente, sobre: desempenho na docência; contribuições do estágio supervisionado na formação inicial; dificuldades no estágio supervisionado; olhar sobre rotina de sala de aula; metodologia aplicada em sala de aula; sugestões para melhorias no estágio supervisionado; conceituação (pelos alunos do estagiário) nas áreas de estudo; participação em atividades extra escolares; motivação das atividades extra escolares; promoção de aprendizagem pelas atividades extra escolares.

Como melhorias a este instrumento, sugerimos que haja um desmembramento das questões, porque algumas apresentaram perguntas duplas, no intuito de deixá-lo mais simples e claro nos seus objetivos de investigação.

Quanto às contribuições desse instrumento, observamos que desejam: investigar os motivos que chamaram a atenção do estagiário no desempenho da docência; investigar as contribuições do estágio sob o olhar do estagiário para sua própria formação; caracterizar as dificuldades do estagiário no decorrer do processo no campo de estágio; investigar o olhar do estagiário sobre a rotina em sala de aula; compreender até que ponto a metodologia utilizada pelo estagiário favoreceu a aprendizagem dos alunos; investigar a intencionalidade do estagiário em relação às sugestões de melhoria para o estágio supervisionado; compreender a concepção da área de licenciatura do estagiário; investigar o nível de participação do estagi-



ário em atividades extraescolares durante o estágio; investigar se a prática extraescolar motiva o estagiário à aprendizagem no processo de formação inicial.

Ficha de Avaliação da Regência no Processo de Ensino-aprendizagem

Na investigação sobre o terceiro instrumento, utilizado e respondido pelo professor-orientador do estágio, pudemos observar que muitas categorias estão sendo trabalhadas em uma mesma opção. Descrevemos, portanto, as categorias da forma como se apresentavam no instrumento, a saber: planejamento das atividades e execução; assiduidade/pontualidade; etapas da organização da aula; clareza na exposição do conteúdo/dicção; postura em sala de aula/relação com os alunos; domínio da temática de estudo/adequação ao nível de estudo; valorização de conhecimento prévio do aluno; qualidade dos recursos didáticos; relação entre conteúdo e realidade do aluno; promoção de interação/opinião do aluno; domínio da turma/conversa com o aluno; promoção de motivação; dinamismo/criatividade nas atividades; promoção da avaliação ao final da aula/uso de critérios; livro como ampliação de conhecimentos do aluno; intervenção direta em situações na sala de aula.

Inferimos, após essa análise, que ele engloba as concepções diagnóstica, formativa e somativa, carregando em si as seguintes contribuições: investigar a idealização e execução do planejamento; como o estagiário organiza a aula, seu tempo e espaço; o domínio da linguagem e oralidade; a dimensão ética, estética e afetividade com os alunos; o domínio de conteúdo; a valorização que o estagiário dá ao conhecimento prévio do aluno; a dimensão técnica utilizada pelo estagiário; se o estagiário

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



sistematiza conteúdo com a realidade social vivida pelo aluno; a promoção de interação e opinião dos alunos em sala de aula; se tem domínio de turma; se o estagiário mantém diálogo com os alunos; se promove motivação para o desenvolvimento de atividades; se há dinamismo e criatividade no desenvolvimento das atividades; se utiliza avaliação a partir de critérios no final das atividades; a utilização do livro como ampliação de conhecimento para os alunos; as iniciativas como intervenções diretas nas situações existentes na sala de aula.

No entanto, observamos que muitas categorias estão sendo trabalhadas conjuntamente numa mesma questão, por isso apresentamos como melhoria a esse instrumento: colocar em acréscimo uma coluna para observações e detalhamento em cada critério observado, além de desmembrar os critérios/categorias elencados em conjunto, conforme vimos na descrição das categorias no parágrafo inicial do tópico.

Destacamos, por fim, que esse instrumento, apesar de ser preenchido apenas pelo professor-orientador, este, após análise e registro das observações, realiza uma devolutiva ao aluno-estagiário, fazendo as reflexões necessárias para a melhoria do processo de ensino-aprendizagem no estágio.

Autoavaliação discente

O quarto instrumento avaliativo, aplicado durante o processo de estágio supervisionado, elenca as seguintes categorias: importância no desenvolvimento da prática docente; contribuições do estágio supervisionado; dificuldades no decorrer do estágio; importância no cotidiano da sala de aula; metodologia como promoção de aprendizagem; sugestões de melhoria para o estágio supervisionado (IV); motivos que favo-



receram a aprendizagem geral dos alunos; participação em atividade extraescolar; promoção de aprendizagem pela atividade extraescolar; autoavaliação de desempenho do estagiário junto ao professor titular; maior aprendizado no estágio supervisionado; contribuição da prática da avaliação no estágio supervisionado; sugestões de melhoria para o estágio supervisionado (I, II, III E IV); e conceito final de autoavaliação no estágio IV.

Suas maiores contribuições são no sentido de: identificar o nível de aprendizagem que o estagiário obteve no processo de desenvolvimento do Estágio Supervisionado IV com atividades intra e extraescolares; compreender os procedimentos de ensino utilizados nas aulas e sua contribuição para a aprendizagem; compreender a aprendizagem mediada pela metodologia inserida no Plano de Curso do Estágio Supervisionado IV; investigar os motivos que chamaram a atenção do estagiário no desempenho da docência; investigar as contribuições do estágio sob o olhar do estagiário para sua própria formação; caracterizar as dificuldades do estagiário no decorrer do processo no campo de estágio; investigar o olhar do estagiário sobre a rotina em sala de aula; compreender até que ponto a metodologia utilizada pelo estagiário favoreceu a aprendizagem dos alunos; investigar a intencionalidade do estagiário em relação às sugestões de melhoria para o estágio supervisionado; investigar na visão do estagiário o que mais favoreceu a aprendizagem dos alunos; investigar o nível de participação do estagiário em atividades extraescolares durante o estágio; investigar a concepção de participação e envolvimento do professor titular da turma com o estagiário; descrever o maior aprendizado do aluno em sua própria visão durante as regências; investigar a concepção do estagiário sobre a prática de avaliação utilizada no estágio IV; investigar as contribuições dos estágios I, II, III e

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



IV sob o olhar do estagiário para sua própria formação; e, por fim, investigar o autoconceito sobre o próprio desempenho do estagiário no estágio.

Ressaltamos, para finalizar, que é um instrumento importante no contexto avaliativo, tanto para o professor-orientador, quanto para o aluno-estagiário, pois há um compromisso sério com a retomada constante do conhecimento e de sua aplicação, além da observância de cumprimento dos objetivos da própria disciplina, sob o olhar do alunado.

Autoavaliação de parceria

O último instrumento utilizado no contexto escolar do estágio supervisionado, compondo o conjunto avaliativo de todo esse processo de ensino-aprendizagem, é respondido pelo professor-titular da escola e fornece importantes contribuições para a mesma observância de cumprimento dos objetivos da disciplina.

Neste, apresenta-se o olhar do professor-regente de sala de aula e toda a sua percepção sobre o estágio e o aluno, compreendendo as seguintes categorias elencadas: perguntas sobre as contribuições do Estágio Supervisionado (ES) para a formação inicial, pontos negativos observados no ES, desempenho do estagiário, planejamento e execução das aulas, dificuldades do estagiário, metodologia aplicada, sugestões de melhorias para o ES, instrumentos utilizados para avaliação do ensino-aprendizagem, desempenho da professora-orientadora do ES, conceituação do aluno-estagiário fundamentada no compromisso, assiduidade, frequência e desempenho.

Finalizamos, abordando a sua importância, no sentido de que insere o professor-titular na avaliação da aprendizagem



do aluno-estagiário, bem como na própria avaliação do processo de ensino e contextualização da disciplina Estágio Supervisionado, em todas as suas dimensões, na forma de devolutiva institucional também.

Considerações finais

Concluimos, ao final desse estudo de caso, que se deve observar a construção de instrumentos avaliativos de forma processual, considerando uma categorização inicial prevista a partir dos objetivos educacionais da disciplina de Estágio Supervisionado IV, assim como as categorias importantes sobre a concepção, aplicação e retroalimentação da avaliação do ensino-aprendizagem.

Assim observadas, para finalização do estudo, elencamos umas categorias principais que não devem deixar de ser contempladas nos instrumentos de avaliação do ensino-aprendizagem do Estágio Supervisionado das licenciaturas da UFPI: conhecimento da área em que atua; domínio das práticas pedagógicas; desenvolvimento de competências e habilidades; motivação pelo ensino-aprendizagem; relação professor/aluno; relação estagiário/professor titular/demais segmentos da escola; conhecimento/envolvimento com os contextos sócio-históricos, políticos e culturais da realidade turma.

Diante do todo exposto, concluimos como satisfatória essa pesquisa, vendo nesta a possibilidade e ampliação da compreensão sobre a construção de instrumentos avaliativos mais fidedignos com a proposta do contexto do estágio supervisionado e seus objetivos educacionais, promovendo, por fim, as reais funções da avaliação do ensino-aprendizagem.

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



Referências

- ARAUJO, Raimundo Dutra de. **O acompanhamento do Estágio Supervisionado na formação docente:** concepções e condições de trabalho dos supervisores. 1. ed. Curitiba, PR: CRV, 2016.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo.** Lisboa: Edições 70, 1995.
- BEHRENS, Marilda Aparecida. **O paradigma emergente e a prática pedagógica.** Petrópolis, RJ: 4. Ed. Vozes, 2010.
- CHIZOTTI, A. **Pesquisa em ciências humanas e sociais.** São Paulo: Cortez, 2006.
- GHEDIN, Evandro. **Estágio com pesquisa.** São Paulo: Cortez, 2015.
- HADJI, C. **Avaliação desmistificada.** Porto Alegre: Artmed, 2001.
- HOFFMANN, J. **Avaliação:** mito e desafio: uma perspectiva construtivista. Porto Alegre: Editora Mediação, 2008.
- LIBÂNEO, José Carlos. **Didática.** 2 ed. São Paulo: Cortez, 1994.
- LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem:** componente do ato pedagógico. São Paulo: Cortez, 2011.
- PERRENOUD, P. **Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens:** entre duas lógicas. Porto Alegre: Artmed, 1999.
- PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria do Socorro Lucena. **Estágio e docência;** 7ed. São Paulo: Cortez, 2012.
- SOUZA, S. Z. L. Revisando a teoria da avaliação da aprendizagem. In: SOUSA, C. P. (org.). **Avaliação do rendimento escolar.** 3 ed. Campinas: Papirus, 1994. P. 27-49.
- TYLER, R.W. **Basic principles of curriculum and insmction.** Chicago: University of Chicago Press, 1949.
- VILLAS BOAS, B. M. de F. **Portfólio, avaliação e trabalho pedagógico.** Campinas, SP: Papirus, 2010.



AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM SOB A PERSPECTIVA DA BIBLIOTECA UNIVERSITÁRIA

Maria Aurea Montenegro Albuquerque Guerra

Doutoranda em Educação Brasileira (UFC) e Professora Assistente do Departamento de Ciências da Informação (UFC).

Raimundo Hélio Leite

Professor do núcleo Avaliação Educacional do Programa de Pós-graduação em Educação Brasileira (UFC).
Agência Financiadora: não contou com financiamento

RESUMO

Essa pesquisa apresenta os resultados parciais de uma atividade realizada com os docentes dos cursos de licenciatura da Universidade Federal do Ceará, com o intuito de analisar, na perspectiva docente, qual o papel da biblioteca universitária. A condição proposta visa promover a reflexão e fornecer subsídios para a inserção da biblioteca universitária no cotidiano da sala de aula, a fim de que a mesma se efetive como aporte pedagógico no processo de ensino-aprendizagem. Na composição desse pensamento, torna-se essencial entender qual a percepção docente da biblioteca universitária. Para a consecução dessa pesquisa, elegeu-se pesquisa qualitativa e para a coleta de dados, uma entrevista semiestruturada. Os resultados preliminares indicam que na percepção dos docentes, as bibliotecas precisam se fazer mais presentes na oferta dos serviços oferecidos para a comunidade acadêmica. Conclui-se que a relação entre biblioteca e o ensino-aprendizagem ainda é confusa no que diz respeito à sua contribuição em sala de aula.

Palavras-chave: Ensino-aprendizagem. Avaliação. Biblioteca universitária

Abstract

It presents the partial results of a research carried out with the professors of the undergraduate courses of the Federal University of Ceará, in order to analyze in the educational perspective, the role of the university library. The proposed condition aims to promote reflection and provide subsidies for the insertion of the library University education in the daily routine of the classroom so that it becomes effective as a pedagogical contribution in the teaching-

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



learning process. In the composition of this thought it is essential to understand what the teaching perception of the university library is. To achieve this research, a qualitative research was chosen and a semi-structured interview was collected for data collection. Preliminary results indicate that in the teachers' perception, libraries need to become more present in the offer of services offered to the academic community. It is concluded that the relationship between library and teaching-learning is still unclear with respect to its contribution in the classroom.

Key words: Teaching-learning. Evaluation. University library

Introdução

Durantes séculos, a transmissão do conhecimento tem evidenciado, na figura do professor, sua mais forte referência. Entretanto, atualmente, percebe-se significativa mudança nesse cenário, ocasionada por diversos fatores, entre eles a aprendizagem que ocorre de forma diferenciada e autônoma, dispensando, em muitos casos, a presença do docente no acesso a informação. Tal autonomia é provocada, principalmente, pelas Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs). Assim, na era da informação, o espaço da prática docente necessita dar lugar ao de mediador do aprender, devendo o professor ressignificar saberes, passando a ser visto assim, como aquele que desafia os alunos, mostrando, entre as várias possibilidades de aprendizagem, os caminhos que poderão ser percorridos.

Atualmente, estudantes e professores têm à sua disposição recursos tecnológicos, de grande interesse, os quais podem funcionar como mediadores culturais, isto é, instrumentos que permeiam significativamente a relação dos indivíduos com o mundo (REGO, 2008). Defende-se, entretanto, que, mesmo nos tempos atuais, com a forte presença das TICs, o professor continua a ter um papel importante como mediador do proces-



so de ensino-aprendizagem, pois ele se apresenta como sujeito que orienta e traduz dados em linguagem contextualizada e acessível.

Sob essas circunstâncias, novas estratégias pedagógicas estão sendo engendradas no campo da educação. Tais estratégias se apresentam não só mediante a inserção das TICs, na ação docente, sob diversas formas, especialmente no uso de multimeios, hipertextos e linguagens não-verbais que têm tornado as aulas mais dinâmicas e atrativas para os alunos, como também na retomada do espaço da biblioteca como estratégia historicamente consolidada.

A biblioteca, sempre teve seu papel ligado à educação, em seus mais diferentes níveis, tendo que se ressignificar, a cada momento importante da história da humanidade. Esse fato pode ser percebido especialmente com as mudanças oriundas do desenvolvimento das sociedades, como também em função da mudança de suportes de registro do conhecimento que marcaram as fases da história: o papiro na Antiguidade, o pergaminho na Idade Média, o papel no período moderno e os suportes digitais na contemporaneidade.

Compreende-se que abordar a temática das bibliotecas universitárias sob a perspectiva do ensino e da avaliação da aprendizagem, exige que se tenha, inicialmente, a clareza de que esta é uma discussão complexa e, ao mesmo tempo, delicada. É complexa porque, nessa cultura avaliativa, muitas são as versões, concepções e representações construídas sobre a avaliação, além de sua relação com a biblioteca ser pouco mencionada. Ao mesmo tempo, é também uma esfera delicada, pois a prática profissional docente disponibiliza uma experiência concreta e palpável sobre a avaliação que, de modo positivo ou negativo, serve de guia às práticas docentes, e são esses refe-

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



renciais que subsidiam a teorização que cada docente constrói no seu cotidiano, dando sustentação às suas intervenções e às práticas avaliativas. Além disso, as bibliotecas necessitam se fazer mais presentes nas estratégias de ensino e aprendizagem dos projetos pedagógicos dos cursos, interferindo diretamente nas ações que essa relação implica, ou seja, como parte integrante e efetiva na formação do educando.

Nesse sentido, por perceber a importância do papel da biblioteca nas instâncias pedagógicas e verificar que ela ainda não se apresenta efetivamente como parte essencial do ensino e da avaliação da aprendizagem, destacamos como questão central: como a Biblioteca Universitária poderia se configurar em um espaço de integração às práticas desenvolvidas pelo professor numa perspectiva avaliativa do ensino e aprendizagem de modo a acompanhar os avanços pedagógicos oriundos da chamada sociedade do conhecimento e da informação. Trata-se de um estudo realizado com os docentes dos cursos de licenciatura da Universidade Federal do Ceará. A abordagem da pesquisa é qualitativa e para a coleta de dados foi utilizada uma entrevista semiestruturada. É importante ressaltar que este estudo faz parte de uma pesquisa de cunho maior sobre avaliação do processo de ensino-aprendizagem.

Biblioteca: espaço de mediação do ensino-aprendizagem

No Brasil, é inegável que o desenvolvimento das bibliotecas teve tardio crescimento, sendo esta instituição entregue por mais de 200 anos aos jesuítas e a outras ordens religiosas. (CASTRO, 2003). É inegável que, ainda hoje, o sistema de ensino público brasileiro, seja nos níveis fundamental, médio ou



superior, passa pelo enfrentamento de problemas que parecem ter tido início ainda no período colonial brasileiro, tais como: a formação e o aperfeiçoamento contínuo de educadores, o incentivo à leitura e à formação de leitores e o acesso ao conhecimento mediante o uso das TICs, fatores estes que contribuem, sem dúvida, para a fragilidade da escola no Brasil, como atesta Lubisco (2001).

No âmbito das bibliotecas, Lubisco (2001) discorre ainda, que toda a dinâmica de produção da informação e do conhecimento e sua efetiva disseminação começam na biblioteca para, depois, adentrar em outros espaços onde o conhecimento se processa e se transforma, evidenciando que essa instituição tem participação fundamental no processo de ensino-aprendizagem. Observa-se, dessa forma, que o atraso percebido no sistema educacional brasileiro se reflete, também, no atraso do desenvolvimento das bibliotecas, especialmente as escolares e as públicas. Tal afirmativa é reforçada pelas reflexões de Silva (1995):

[...] a crise da leitura não é uma doença destas últimas décadas e nem deste século: ela vem sendo reproduzida desde o período colonial, juntamente com a reprodução do analfabetismo, com a falta de bibliotecas e com a inexistência de políticas concretas para a popularização do livro. (Silva 1995, p.56).

O contexto educacional mencionado acarretou para a biblioteca certa fragilidade e lentidão no que se refere à sua inserção no cotidiano escolar. No que concerne ao papel das bibliotecas na educação, vale salientar que estas necessitam ser vistas como parte integrante e essencial no ensino e na aprendizagem, tendo em vista que foram concebidas como ambientes de acesso à informação e ao conhecimento, identificadas diretamente com os objetivos pedagógicos da escola, sejam

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



culturais, sociais ou políticos, de formação reflexiva e crítica do educando.

O ensino-aprendizagem é a denominação para um complexo sistema de interações comportamentais do docente e do aluno, denominados de ensinar e de aprender. As expressões são dois verbos que se referem ao fazer de um docente e ao que acontece com o aluno em decorrência desse fazer docente.

Desta forma, a atividade pedagógica está vinculada à atividade do docente, na busca de objetivos, tais como: assegurar aos alunos o domínio dos conhecimentos científicos; criar condições e meios que proporcionem o desenvolvimento de habilidades intelectuais do aluno, visando a sua autonomia na aprendizagem e independência de pensamento; e orientar os alunos no direcionamento de aquisição de atitudes que norteiem suas escolhas diante de situações da vida real. As práticas pedagógicas estão relacionadas à didática (método de ensino), concepção filosófica da educação e teoria da aprendizagem adotada pela instituição de ensino ou pelo docente (LIBÂNEO, 2013).

Nesse cenário educacional de mudanças em que se agregam novas possibilidades de avaliar o processo de ensino-aprendizagem, encontra-se a biblioteca, parte constituinte do sistema educacional voltada equivocadamente para um viés de coadjuvante e passando silenciosamente pelo cotidiano da sala de aula. Dada a sua importância e alcance, muitos desafios são postos e resvalam em múltiplas dimensões. No tocante aos desafios emergentes do processo de formação escolar dos indivíduos, há diversas implicações e motivos para reflexões e intervenções de uma efetiva participação da biblioteca na educação. (OLIVEIRA, 2010).

As temáticas ligadas à avaliação da aprendizagem são assuntos bastante recorrentes na discussão acerca da forma-



ção didático-pedagógica dos professores, seja na sua formação inicial seja na educação continuada. Muitos licenciados, de diferentes áreas do conhecimento, não trazem consigo o entendimento efetivo da questão da avaliação. Essa lacuna pode repercutir em seu desempenho profissional.

Outro fator importante a destacar nessa reflexão é o fato de que as bibliotecas escolares, efetivamente, não parecem estar identificadas pelos professores como instrumento fundamental ao ensino e à aprendizagem. Alguns autores estudiosos dessa temática teimam em ressaltar a importância da biblioteca escolar, mas não deixam passar despercebida a crítica sobre suas fragilidades e deficiências em relação ao sistema de ensino brasileiro (CAMPELLO, 2012).

Por outro lado, é inegável que as tecnologias, assim como resignificaram o papel docente, também transformaram as ações cotidianas das bibliotecas que, atualmente, lidam com diferentes propostas de acesso ao conhecimento que não se restringem à linguagem verbal ou à palavra escrita presente nos livros, passando a lidar com diferentes gêneros digitais. Em relação à biblioteca, percebe-se que seu conceito, desde a sua origem na Antiguidade, esteve associado à guarda, preservação e transmissão do conhecimento para as sociedades. Conhecimento este que, historicamente, sempre foi permitido a poucos, inclusive sendo objeto de várias censuras ao longo dos tempos.

Estudos na área, localizam a biblioteca como a instância que possibilita às instituições de educação atender as 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.

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



Da avaliação da aprendizagem

No Brasil, a palavra avaliação, até há pouco tempo, era atribuída, exclusivamente, à verificação do rendimento escolar de estudantes, expressa por notas, visando aprová-los ou reprová-los. Atualmente, o conceito de avaliação ganhou nova dimensão no campo educacional, quando é nítida sua utilidade prática aplicada a tudo, ação, fato ou objeto.

Avaliar, sem dúvida, é uma palavra que faz parte do cotidiano das pessoas, tanto de maneira espontânea quanto intencional e é sempre usada como forma de tecer algum comentário ou juízo de valor sobre ou a respeito de algo. Dessa forma, com grande intensidade e significados particulares, ela está imbricada na vida de uma parcela considerável de indivíduos, sobretudo, na vida daqueles ligados à educação.

Observa-se que a perspectiva de uma avaliação inovadora, crítica e reflexiva tem sido reforçada já há bastante tempo como um ato de inclusão, acolhedor e integrativo, uma avaliação que protagonize uma postura flexível e democrática, pois a avaliação deve cumprir, basicamente, três funções didático-pedagógicas: diagnóstica, formativa e somativa. (BLOOM, 1983)

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. Na década de 1990, a turbulência relativa aos processos avaliativos emergiu em face das políticas públicas educacionais avaliativas e, da mesma maneira, no cotidiano das escolas e universidades, intimamente articuladas aos fatores de natureza social e econômica dos contextos e conjunturas que acompanham as práticas avaliativas. A partir dos anos de 1990, emergiram visões mais qualitativas, destacando-se as



abordagens: emancipatória, sociológica, mediadora e diagnóstica. Dessa forma, o conceito de avaliação vem evoluindo desde o início do século XX.

Sabe-se que este fenômeno não nasceu isoladamente, e em muitos países, entre eles o Brasil, o argumento da melhoria educacional favoreceu a implantação dessa cultura avaliativa, embora esta tenha uma formulação ainda incipiente, mas que se expressa em gradação crescente, seja na avaliação da aprendizagem dos alunos e dos professores seja na avaliação de escolas, bibliotecas e universidades. É neste contexto educacional no qual se insere a instituição biblioteca que, do ponto de vista histórico-conceitual, reflete-se a própria história da educação no país.

Dentro do contexto referido acima, conclui-se que a biblioteca universitária exerce papel importante ao atuar em conjunto com as atividades técnico-científicas de ensino, de pesquisa e de extensão das universidades, oferecendo informações necessárias para o retorno da produção científica da comunidade acadêmica, ela se apresenta como uma agência social moldada de acordo com os padrões, ideologias e valores culturais que regem os modelos de universidade vigente, atuando como um instrumento de comunicação, ao intermediar a relação entre as fontes de informação e os diversos agentes (MARCELINO, 2009).

Diante das transformações que vêm ocorrendo na sociedade brasileira em todos os níveis, em especial no campo da educação básica à educação superior, face aos paradigmas advindos com as TICs, os conceitos de escola e de biblioteca têm sido (re) significados. Escola é entendida como o espaço de mediação, criticidade e troca de conhecimentos e de (re) construção de saberes; e a biblioteca, como uma ambiência convergente de produção e disseminação da informação, que cumpre um papel

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



essencial na aprendizagem dos estudantes e nas atividades docentes, com o seu entorno social e cultural. (LUBISCO, 2001).

Convivendo, simultaneamente, com disparidades, avanços científicos e tecnológicos, com destaque para os séculos XX e XXI, os setores da educação e da cultura não conseguiram, ainda, como regra geral, prover e consolidar, no Brasil, sistemas de bibliotecas, haja vista a Lei 12. 244 de 24 de maio de 2010, que obriga instituições de ensino, públicas e privadas, de todos o sistema de ensino do país a contarem com bibliotecas no prazo máximo de dez anos, a referida regulamentação ainda não encontrou eco no sistema educacional, com poucas exceções nas instituições.

Essa questão carece especialmente da inexistência de políticas públicas e programas que possam garantir a essas instituições o aporte necessário para planejamento e bom funcionamento das bibliotecas. Por outro lado, historicamente, as bibliotecas revelam certa indiferença e descrença perante a sociedade, contribuindo desta forma, para o estado de precariedade observado principalmente nas bibliotecas públicas e escolares.

Observa-se entretanto, que o contexto mencionado não é uma situação somente verificada nos dias atuais, pois desde o Código dos Institutos Oficiais de Ensino Superior, datado de 1901, que traz seu artigo 258 com detalhes o item biblioteca, até os documentos oficiais do INEP, que tratam a biblioteca como requisito obrigatório para autorização e para reconhecimento de cursos de graduação, é fácil observar a inadequação que o item biblioteca e os elementos que a compõem são tratados: proposições vagas e desprovidas de descrição da sua abrangência, dando margem a interpretações diversas ou à interpretação alguma, assim como ocorreu no passado e como ocorre ainda hoje. (CARVALHO, 1995).



Na atual configuração social dos ambientes acadêmicos, as bibliotecas são participantes diretas da construção do fazer pedagógico, pois se fazem presentes no processo de ensino e aprendizagem ao assumirem o papel de mediadoras entre as novas competências que são desenvolvidas no ambiente escolar e as informações que uma dada comunidade demanda neste processo. Atualmente, com a implantação de um modo formativo, democrático e emancipatório de ensino e aprendizagem adotado nas propostas pedagógicas para lidar com a transmissão do conhecimento, as metodologias de ensino e de avaliação praticadas pelos professores tendem a se modificar para se alinharem a referida proposta, cujas características são de continuidade e integração. É nesse contexto que se inclui a contribuição da biblioteca no caminho da aquisição das aprendizagens e das práticas avaliativas. Trata-se de um espaço que, no âmbito do ensino, em suas diversas fases, oferece diversos recursos que dinamizam e facilitam a aprendizagem.

Metodologia

A pesquisa em curso é de natureza exploratório-descritiva tendo em vista que a **pesquisa exploratória** visa proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo explícito ou a construir hipóteses, e envolve levantamento bibliográfico. A **pesquisa descritiva** visa descrever as características de determinada população ou fenômeno. (Gil, 1999). Quanto a abordagem é qualitativa, responde a questões muito particulares, considerando a realidade social como resultado da construção humana e também o contexto do fenômeno social implícito no objeto de estudo. (MINAYO, 2007).

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



Inicialmente, fez-se um levantamento e seleção dos teóricos que pesquisam a temática nas duas categorias fundantes da pesquisa: avaliação do processo de ensino-aprendizagem e biblioteca universitária, para em seguida interpretar e encontrar os pontos de convergência entre as categorias.

O campo de estudo desta pesquisa é constituído pelos docentes com atuação em cursos de licenciaturas. A escolha dos cursos de licenciatura deu-se em decorrência dos objetivos da formação das licenciaturas. Para a coleta dos dados utilizou-se a entrevista que foi realizada com cinco docentes dos cursos de licenciaturas da Universidade federal do Ceará. A entrevista baseou-se em dois princípios: no entendimento conceitual a respeito de bibliotecas, neste sentido implica em revisar a literatura sobre a temática e observar as dimensões que caracterizam uma biblioteca, o segundo, refere-se a uma entrevista com o objetivo de construir as seguintes categorias de análises: ano de formação acadêmica, tempo de atuação na docência e o papel da biblioteca universitária no ensino-aprendizagem. Para formar a terceira categoria de análise, as perguntas suscitadas encaminharam-se para questões como: a importância da biblioteca no cotidiano da sala de aula. Os dados coletados foram interpretados na perspectiva da técnica da análise do discurso que é uma disciplina de interpretação fundamentada com o sentido e não com o conteúdo do texto, um sentido que não é traduzido, mas produzido.

Resultados parciais

Os resultados preliminares apontam que os docentes reconhecem a importância da biblioteca como recurso de aprendizagem, de ensino e de pesquisa, entretanto a participação da biblioteca no cotidiano escolar ainda é incipiente no



que diz respeito ao processo de ensino-aprendizagem e que as bibliotecas precisam se fazer mais presentes na oferta dos serviços oferecidos para a comunidade acadêmica. Desta forma, observamos que a biblioteca como estratégia de aprendizagem não é utilizada em toda sua potencialidade. Foi destacado como aspectos importantes a contribuição da biblioteca para a construção do conhecimento e o estímulo do pensamento crítico-reflexivo. Isso demonstra a mudança de paradigma do processo ensino-aprendizagem, em que a escola da informação e da memorização é substituída pela escola do conhecimento e da aprendizagem. A falta de integração entre os docentes e a biblioteca também foi ressaltada como uma dificuldade no uso da biblioteca como recurso no processo de ensino-aprendizagem. É necessário que ocorram mudanças para que a biblioteca seja vista e usada como recurso no processo de ensino-aprendizagem. A primeira transformação deve ocorrer na cultura pedagógica, ou seja, no modo como os conteúdos são trabalhados em sala de aula. Deve-se transgredir o uso de métodos tradicionais de ensino, em que o aluno atua como receptor de informações. Desse modo, a biblioteca precisa ser utilizada como método de aprendizagem, que estimule o desenvolvimento do pensamento crítico-reflexivo e de competências para busca e uso da informação, preparando o indivíduo para assumir as responsabilidades básicas da educação, quais sejam: de preparar o aluno para o mercado de trabalho, para exercer a cidadania e para a vida cotidiana.

Considerações finais

A biblioteca universitária, ao longo do tempo, sempre teve sua participação no processo de ensino-aprendizagem

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



atrelada ao modelo educacional vigente, e sua percepção como estratégia pedagógica na dimensão avaliativa educacional ainda necessita do entendimento, por parte dos docentes, das possibilidades de contribuição pedagógica que a biblioteca dispõe.

Conclui-se que a relação entre biblioteca e o ensino-aprendizagem ainda é pouco explorada no que diz respeito a sua contribuição em sala de aula e que a biblioteca não deve ser entendida apenas como um fenômeno social e cultural, mas sim como uma instituição social das mais complexas e importantes do sistema de comunicação humana, sendo responsável pela preservação e transmissão do conhecimento, não é apenas espaço de pesquisa e leitura, podendo ir além desse rótulo, envolvendo o compartilhamento do conhecimento para uma postura crítica-reflexiva da comunidade acadêmica. Recomenda-se que a parceria entre docente e biblioteca deve ser estimulada, destacando os benefícios que propiciam para a educação.

Referências

BLOOM, Benjamim S. et. al. Manual de avaliação formativa e somativa do aprendizado escolar. São Paulo: Livraria Pioneira Editora, 1983.

CAMPELLO, Bernadete. Situação das bibliotecas escolares no Brasil: o que sabemos? **Bibl. Esc.** em R., Ribeirão Preto, v. 1, n. 1, 2012.

CARVALHO, Maria Carmem Romcy de. **Estatísticas e padrões para o planejamento e avaliação de bibliotecas universitárias.** Brasília: MEC. SESU. PNBu, 1995.

CARVALHO, Isabel Cristina Louzada. **A socialização do conhecimento no espaço das bibliotecas universitárias.** Rio de Janeiro: Interciência, 2004.



CASTRO, César Augusto. Ensino e biblioteca: diálogo possível. **Transinformação**, Campinas, v.15 n.1, jan./abr., 2003

HOFFMANN, Jussara. **Avaliação Mediadora**: uma prática em construção – da universidade a pré-escola. Porto Alegre: Mediação, 2006.

LIBÂNEO, J. C. **Didática**. São Paulo: Cortez, 2013.

LUBISCO, N. M. L; VIEIRA, Sônia Chagas (Org.). Biblioteca universitária brasileira: instrumento para seu planejamento e gestão, visando a avaliação do seu desempenho — documento base. In: SEMINARIO: AVALIACAO DA BIBLIOTECA UNIVERSITARIA BRASILEIRA. Salvador, 2008. **Anais...** Salvador: UFBA, 2001.

MARCELINO, Silvia Castro. A contribuição da biblioteca para a construção e difusão do conhecimento no Instituto Nacional de Pesquisas Espaciais (INPE). **Ci. Inf., Brasília**, v. 38, n. 2, p. 80-95, maio/ago. 2009. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/ci/v38n2/07.pdf>>. Acesso em: 25 fev. 2017

OLIVEIRA, Joelma Gualberto de. **Processo de avaliação do INEP / MEC de bibliotecas universitárias pertencentes às instituições de educação superior privadas de Belo Horizonte MG**. 2010. 281f. (Dissertação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Minas Gerais, 2010.

REGO, Teresa Cristina. **Vygotsky**: uma perspectiva histórico-cultural da educação. Rio de Janeiro: Vozes, 2008

ROTHER, E. T. Revisão sistemática versus revisão narrativa. Disponível em: http://www.sociesc.org.br/congressos/SearchCONEPRO/artigos/015_2012_Publicacao.pdf. Acesso em: 16 jul. 2017.

SILVA, Waldeck Carneiro da. Miséria da biblioteca escolar. São Paulo: Cortez, 1995.

VIANNA, Heraldo M. **Avaliação Educacional**: teoria – planejamento – modelos. São Paulo: IBRA- SA 2000.

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



A AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM: UMA ANÁLISE DA RELAÇÃO TEORIA E PRÁTICA COM OS EGRESSOS DO CURSO DE LICENCIATURA EM MATEMÁTICA DO IFPB-CAMPUS CAJAZEIRAS

Antônia Edivaneide de Sousa Gonzaga

Doutoranda e mestra em Educação Brasileira pela Universidade Federal do Ceará (UFC) – Linha de Avaliação Educacional. Professora do Instituto Federal de Educação da Paraíba (IFPB). E-mail: edivaneidesousa2012@gmail.com.

Raimundo Hélio Leite

Professor Dr. Livre Docente do programa de pós-graduação em educação brasileira da Universidade Federal do Ceará (UFC). Coordenador da linha de pesquisa em Avaliação Educacional do curso de mestrado e doutorado em educação brasileira da Universidade Federal do Ceará (UFC). E-mail: rhleite@gmail.com.

Karlane Holanda Araújo

Doutoranda e mestra em Educação Brasileira pela Universidade Federal do Ceará (UFC) – Linha de Avaliação Educacional – e especialista em Gestão e Avaliação da Escola Pública pela Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF). Bolsista da Fundação Cearense de Apoio ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico (Funcap). E-mail: <karlaneufc@gmail.com>.

Agência Financiadora: não contou com financiamento

RESUMO

O presente trabalho se constitui como uma possibilidade de reflexão acerca das competências trabalhadas/desenvolvidas pelos professores de Matemática, egressos do curso de licenciatura em Matemática do IFPB – Campus Cajazeiras. A ênfase dada à abordagem sobre as práticas de avaliação no contexto da formação dos professores se dá, numa tentativa de trazer ao debate, as concepções de avaliação da aprendizagem e a forma como são desenvolvidas as práticas de avaliação no contexto pesquisado. Na presente investigação foram contemplados como sujeitos os alunos egressos do referido curso. Por se tratar de um curso que tem pouco tempo de existência, apenas duas turmas concluíram, totalizando um quantitativo de 12 alunos egressos. A pesquisa, de abordagem predominantemente qualitativa, aborda desde a concepção desses professores recém-formados até as práticas desenvolvidas pelos mesmos, nos diferentes contextos de atuação e formação recebida como suporte às práticas docentes ligadas à avaliação. De acordo com os aspectos sinalizados pelos depoentes, é evidente a necessidade de um olhar mais direcionado para as práticas de formação dos futuros professores de matemática,



especialmente, no que diz respeito às práticas voltadas para a avaliação da aprendizagem.

Palavras-chave: Competências. Avaliação da aprendizagem. Formação de professores.

ABSTRACT

The present work is constituted as a possibility of reflection concerning the skills developed/practiced by the Mathematics teachers, egresses of the Mathematics Graduation Course in IFPB – Campus Cajazeiras. The emphasis in the approach about the practices of assessment in the context of teachers' formation is given to a trial to bring the conceptions of learning assessment to debate, as well as the manner they are developed as practices of assessment in the context investigated. In the present investigation, the egresses from the mentioned course were considered as subjects participants. Since it is a course with short time of existence, only two groups concluded, totalizing 12 egresses. The research, of qualitative nature predominantly, approaches since the conception of these just graduated teachers until the practices developed by them in different acting contexts and the formation received as support to the teaching practices connected to assessment. According to the aspects mentioned by the deponents, the necessity of a focused look towards the practices of formation of the future Mathematics teachers is evident, especially concerning to the practices of learning assessment.

Key-words: Skills. Learning assessment. Teachers' formation.

Introdução

Pensar no processo de formação de professores na contemporaneidade exige a compreensão de que este não acontece de forma estanque, se findando na formação inicial. Muito pelo contrário, é um processo que ocorre interligado a muitas outras vertentes do fazer pedagógico, tendo início na graduação/licenciatura, necessitando ser revisitado a cada dia, nos espaços de sala de aula, nos quais o professor está inserido.

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



Tal afirmação se deve ao fato de entendermos que há um misto de fatores que compreendem a formação do professor que, por sua vez, envolve uma diversidade de saberes, que vão desde o saber específico da área de atuação, passando pelos saberes ligados ao trabalho que desenvolvem na escola e na sala de aula, no qual se deve reconhecer a importância da pluralidade de saberes, e o fato destes serem definidos também pelo aspecto da temporalidade. Nessa perspectiva, é importante reconhecer que a formação docente não se dá por acabada em momento algum da história do professor, ou seja, ela se constrói e se reconstrói a cada dia, tendo em vista a carga de experiências e situações vivenciadas na prática docente. (TARDIF, 2014).

Assim, na prática pedagógica são identificados momentos distintos, de modo especial, por se tratar de processos que envolvem a mediação do professor, tanto na relação professor-alunos, quanto na relação aluno-conhecimento e a sua relação com o processo de aprendizagem. Nessa mediação didática, entra em cena o que D'Ávila (2012) denomina como “saber fazer”¹, que está diretamente relacionado com habilidade ou competência, levando à constituição da profissionalidade docente. Esta por sua vez, pode ser definida como “saberes que evoluem e se ressignificam no exercício da profissão [...] e que levam à profissionalização”. (D'ÁVILA, 2012, p. 21).

Nessa busca de ressignificação da prática docente, é importante considerar que as concepções do trabalho docente que cada professor tem, influenciam bastante nas suas práticas docentes. Isso se dá pelo fato de que nenhuma prática deve ser considerada neutra, tendo em vista que cada sujeito mo-

¹ A expressão é utilizada pela autora para enfatizar a importância do processo de mediação didática, quando propõe a reflexão sobre as práticas de ensino da didática nas universidades, destacando o separatismo identificado entre a Didática Geral e as Didáticas Específicas.



biliza em sua ação um conjunto de representações, de valores, de crenças que refletem diretamente no trabalho realizado em sala de aula.

O olhar do professor sobre a sua prática e, conseqüentemente, sobre os resultados originados a partir desta, direciona a forma como se pensa e desenvolvem as práticas em sala de aula. E nessa perspectiva, cada disciplina exige uma forma de abordagem diferenciada, de modo especial, quando se trata da matemática, em que importam tanto as práticas utilizadas para abordagem dos conteúdos, quanto as estratégias utilizadas para acompanhamento do nível de aprendizagem dos alunos.

Pela própria configuração da disciplina e da exigência em relação aos conteúdos trabalhados na matemática, são identificadas algumas dificuldades de compreensão por parte dos discentes, gerando nos professores que trabalham com essa disciplina muitas incertezas no planejamento e execução das suas aulas e, principalmente nas formas de lidar com o processo de avaliação da aprendizagem.

Para evidenciar essa complexidade, de modo especial em se tratando da avaliação, valemo-nos da contribuição de Jesuíno e Moreira (2013, p.149), quando afirmam que “[...] além da dificuldade de se manter vigilante e de se transformar continuamente, a avaliação exige ainda considerar as condutas específicas que cada disciplina de formação pretende auxiliar o educando a desenvolver”. Demanda-se nesse processo a necessidade de orientação e reorientação constantes por parte do educador, no que diz respeito ao seu planejamento didático, de modo que este seja capaz de acessar e julgar informações pertinentes e suficientes sobre a aprendizagem.

Como a formação inicial dos professores de matemática contempla essas questões? Que concepções de avaliação têm os

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



professores formadores, que atuam diretamente com a formação dos futuros professores de Matemática? Que possibilidades de articulação entre a teoria e as futuras práticas docentes são compreendidas na licenciatura? Essas são algumas das questões básicas que nortearam o nosso trabalho de pesquisa que, por sua vez originou o presente texto.

Dessa forma, nossa abordagem tem como propósito a retomada de alguns dos fatores constituintes da prática docente, a partir de uma reflexão sobre as diversas instâncias da formação, direcionando o foco para as práticas de avaliação da aprendizagem e a forma como estas são pensadas e desenvolvidas na licenciatura (formação inicial) dos professores de Matemática.

Valemo-nos também de resultados oriundos de pesquisa² realizada anteriormente (GONZAGA, 2016), destacando aspectos constitutivos do curso de licenciatura em matemática do Instituto Federal de Educação da Paraíba (IFPB) – Campus Cajazeiras, bem como a consulta aos egressos do referido curso, numa tentativa de identificar a forma como estes se veem em relação às práticas avaliativas, traçando paralelo entre a formação recebida para este fim e as práticas efetivas desenvolvidas pelos mesmos em sala de aula.

² Dissertação defendida em abril de 2016, teve como principal objeto de estudo as concepções e práticas de avaliação da aprendizagem no contexto da formação de professores. O referido trabalho intitulado *Das concepções às práticas de avaliação: um estudo sobre as práticas avaliativas no curso de licenciatura em Matemática do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba – Cajazeiras* e teve como sujeitos os professores das diversas áreas que atuam diretamente no curso pesquisado.



A formação docente no contexto da avaliação da aprendizagem

As exigências e competências da prática docente

O trabalho docente se constitui como tarefa extremamente complexa, tendo em vista as configurações da sociedade atual. Ao professor são exigidos saberes e competências necessárias para lidar com as diversas realidades com as quais se depara no universo escolar.

Não se trata aqui a questão das competências como uma nova exigência à prática docente ou ao processo de formação do professor. Perrenoud (2001) já fazia tal reflexão, ao abordar as *dez novas competências para uma nova profissão*, evidenciando que, já àquela época, essas exigências não se constituíam como fatores novos, sobretudo, o fato de que o que poderia vir a causar grande impacto na forma de abordagem didática seria o olhar diferenciado do professor sobre a sua prática, bem como sobre as exigências que se constituem a partir delas.

Ao enfatizar que o professor não possui apenas saberes, mas competências profissionais e que estas, por sua vez, não se resumem ao simples domínio dos conteúdos, Perrenoud (2001) lista dez competências exigidas à função docente. Dentre elas, destacamos as que, de modo especial, têm a ver com a avaliação da aprendizagem, o estímulo à construção da aprendizagem e ao processo de formação contínua do professor. Essas competências são descritas da seguinte forma: “[...] organizar e estimular situações de aprendizagem; gerar a progressão das aprendizagens; [...] enfrentar os deveres e os dilemas éticos da profissão e gerar sua própria formação contínua”.

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



A formação inicial do professor, nesse contexto, precisa ser revista, de modo a se refletir sobre o verdadeiro sentido do “ser professor” nos dias atuais. Nesse contexto, convém refletir, sobretudo, a forma como os cursos de licenciatura, de modo geral, podem dar conta de oferecer o devido suporte às demandas e exigências que se configuram a cada dia na sala de aula e fora dela. E mais ainda, se as concepções dos professores formadores sobre o processo de desenvolvimento das competências dos novos professores de matemática abrangem aspectos mais amplos e complexos da prática docente, como o olhar numa perspectiva inclusiva sobre a avaliação da aprendizagem, por exemplo.

As concepções e práticas da avaliação da aprendizagem

Para se falar de avaliação da aprendizagem, é importante considerar um aspecto que, para muitos autores, é encarado como indissociável: o planejamento do ensino. Assim, “[...] a avaliação e o planejamento são atividades inseparáveis; formam um processo único, no qual devem ser definidos os objetivos, os conteúdos, as estratégias de ensino, os critérios e as formas de avaliar” (DEPRESBITERIS, 1995, p. 164). São atividades que têm como função nortear todo o processo educativo, desde a forma de pensar e implementar a ação até o desenvolvimento e avaliação da mesma.

Porém, é necessário o devido cuidado no sentido de atribuir a devida funcionalidade ao planejamento, para não correr o risco de simplesmente burocratizar uma prática que pode trazer tantos benefícios, tanto para o professor quanto para os alunos. O planejamento, sendo encarado como um momento



de reflexão sobre a prática do professor, a adequação dos objetivos, os meios utilizados para alcançá-los, enfim, constituem-se como uma ferramenta importantíssima da ação docente. E, no processo avaliativo, ele pode e deve ser encarado como um forte aliado no sentido de prover os subsídios necessários para uma prática avaliativa consciente.

No entanto, de acordo com Moretto (2010), parece haver certo entrave quando se trata de alinhar os objetivos da ação pedagógica às práticas de avaliação. Até certo ponto da ação, tudo parece muito claro, a definição das práticas de acordo com os respectivos objetivos, os recursos, os momentos em que devem ser realizadas, porém, quando se parte para a ação de avaliar, parece não haver tanta objetividade assim, havendo dificuldade de implantar tais intencionalidades nas situações práticas.

Entendemos que a avaliação não pode ou não deve ocorrer de forma isolada dos demais momentos constituintes da ação pedagógica. Então, é oportuno afirmar a necessidade de o professor ter clara a concepção que norteia toda a sua prática, desde o planejamento até a execução e avaliação das atividades em sala de aula. Nesse contexto, muitas questões se apresentam: até que ponto as propostas de formação inicial dão conta dessa tarefa tão complexa? Como essa temática é encarada na prática docente? Há espaço privilegiado para a prática da avaliação no contexto da formação continuada? Essas e outras questões se tornam inquietantes, tendo em vista a constatação de que a formação docente, na maioria das vezes, é deficiente nesse aspecto.

No cotidiano de sala de aula, é comum que os professores se deparem com situações com as quais não tenham sequer a noção de como lidar, haja vista que a formação inicial, na maioria

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



das vezes, não dá conta do contingente de habilidades com as quais esse educador precisará interagir no exercício da docência.

Para Depresbiteris (1995), a avaliação da aprendizagem está diretamente relacionada à concepção de currículo, ou mesmo à abordagem curricular que o professor encara como sendo a mais adequada às suas práticas cotidianas no processo de construção da aprendizagem. Assim, a autora, citando Mc-Neil (1981), destaca que o currículo pode ser classificado em: acadêmico, tecnológico, humanista e de reconstrução social.

Para esclarecer suas especificidades, ela vai um pouco mais além, descrevendo cada uma de suas concepções de currículo, de acordo com suas particularidades e com a relação estabelecida entre os mesmos no processo de ensino-aprendizagem do aluno, de modo especial no que se refere à avaliação da aprendizagem.

No *currículo acadêmico*, a avaliação em sala de aula apresenta meios variados, de acordo com os objetivos das diferentes disciplinas, sempre com ênfase ao conhecimento de fatos, temas. No *currículo humanista*, a avaliação enfatiza o processo, e não o produto; a avaliação é de natureza mais subjetiva, valorizando a expressão dos alunos [...]. Já no *currículo tecnológico*, a avaliação se apoia no desempenho do aluno, definido pelo total de pontos obtidos em testes padronizados ou, então, em testes específicos de programas que tratam de aspectos das disciplinas escolares convencionais. Por fim, a avaliação no *currículo de reconstrução social* é feita através de exames abrangentes durante o último ano da escola, com o objetivo de sintetizar e avaliar a interpretação, pelo aluno, de seu trabalho. Neste caso, a avaliação vai além da aprendizagem, verificando efeitos da escolarização na comunidade. (DEPRESBITERIS, 1995, p. 163, grifos da autora).

Nessa perspectiva, ao professor cabe a tarefa de situar suas práticas avaliativas na concepção de currículo que mais



atende aos seus objetivos e aos objetivos de aprendizagem dos alunos como um todo.

Em se tratando da formação de professores, há que se considerar que a abrangência dessas práticas perpassa fatores relacionados tanto ao espaço físico/geográfico quanto aos aspectos ligados à temporalidade, tendo em vista que tais práticas irão se concretizar em períodos futuros nas práticas desses futuros professores. Principalmente por essas questões, faz-se necessário que o docente que atua no processo de formação de professores tenha clara qual a concepção que norteia suas práticas, não apenas em relação à abordagem curricular, mas sobretudo, nas demais práticas pedagógicas desenvolvidas na dinâmica da sala de aula.

Outro ponto que precisa ser considerado é que o professor exerce a função de avaliar aspectos relacionados à aprendizagem dos alunos, ao mesmo tempo em que também está inserido nesse contexto, sendo o seu trabalho também objeto de avaliação. Esse fator exige um maior nível de preparação por parte desse profissional.

Uma das características mais importantes desta avaliação é que o avaliador é, ao mesmo tempo, o responsável direto pelo processo que vai avaliar. É o próprio professor que trabalha com os alunos quem os avalia: não uma pessoa qualquer ou um técnico especializado. Isto implica em que pensemos a avaliação em sala de aula como uma atividade contínua e integrada às atividades de ensino, algo que é decorrente destas atividades, inerente a elas e a seu serviço. (GATTI, 2009, p. 61).

É necessário vislumbrar aspectos inerentes ao contexto avaliado, porém há de se ter o cuidado de não se eximir de alguns desses aspectos, de não se deixar influenciar por questões pessoais, enfim, são muitas questões envolvidas nessa prática,

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



o que justifica cada vez mais uma formação mais específica visando dar conta dessa prática tão complexa.

A avaliação da aprendizagem no contexto da formação do professor e sua base legal no curso de licenciatura em Matemática do IFPB-Campus Cajazeiras

De acordo com Penna Firme (1994), a formação docente deve pensar a avaliação educacional como um campo de estudo em que se tenha mais a necessidade de inovar do que a de reproduzir tradicionais modelos, tendo em vista que esses modelos foram muito valiosos em sua época e que atualmente já não respondem mais às demandas complexas postas pela sociedade atual, de modo especial pela educação brasileira como um todo.

No que diz respeito à avaliação da aprendizagem, a reflexão sobre a abrangência das ações voltadas para a formação inicial abre espaço para se pensar aspectos importantíssimos da ação docente que, muitas vezes, só podem ser visualizados a longo prazo, por se tratar de práticas empreendidas junto aos futuros professores e a professores em formação.

Em se tratando do docente de Matemática, o Parecer CNE/CES n. 1.302/01 determina que:

[...] no caso da licenciatura, o educador matemático deve ser capaz de tomar decisões, refletir sobre sua prática e ser criativo na ação pedagógica, reconhecendo a realidade em que se insere. Mais do que isto, ele deve avançar para uma visão de que a ação prática é geradora de conhecimentos. (BRASIL, 2001, p. 6).

Nesse sentido, a avaliação precisa ser encarada como fator determinante dessa prática capaz de gerar novos conheci-



mentos, uma ação transformadora. De acordo com a descrição de avaliação da aprendizagem presente no Projeto Pedagógico do Curso (PPC) de licenciatura em Matemática analisado, ela se constitui como um processo contínuo, partindo de uma concepção em que o docente deverá levar em conta as diversas instâncias da prática docente, bem como da ação do aluno em face dessas práticas.

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. (IFPB, 2011, p. 145-146).

Há ainda a ênfase sobre as práticas avaliativas e a descrição de como o processo investigativo deve acontecer em sala de aula, em que a “[...] avaliação deve ser compreendida como uma prática de investigação processual, diagnóstica, contínua e cumulativa com a avaliação da aprendizagem, análise das dificuldades e redimensionamento do processo ensino/aprendizagem” (IFPB, 2011, p. 146). Dentre os critérios de avaliação estabelecidos no documento em questão, estão destacados aspectos como:

[..] domínio de conhecimentos (utilização de conhecimentos na resolução de problemas, transferência de conhecimentos, análise e interpretação de diferentes situações-problema); participação (interesse, compromisso e atenção às aulas, estudos de recuperação); criatividade (indicador que poderá ser utilizado de acordo com a peculiaridade da atividade realizada); autoavaliação, forma de expressão do seu autoconhecimento acerca do processo de estudo, interação com o conhecimento, das

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



atitudes e das facilidades e dificuldades (com base nos incisos I, II e/ou III); Outras observações registradas pelo docente. (IFPB, 2011, p. 146).

Outro fator interessante é a orientação presente no documento analisado sobre a utilização de uma diversidade de instrumentos avaliativos, tendo em vista a identificação mais precisa do nível de domínio de conhecimentos e o desenvolvimento do discente em dimensões cognitivas, psicomotoras e atitudinais (IFPB, 2011). Com base nessa premissa, a avaliação da aprendizagem deve ser realizada no âmbito do curso, de modo a assumir um caráter formativo, considerando as diversas possibilidades presentes na ação pedagógica.

Nesse sentido, buscamos, com a presente abordagem, trazer à tona aspectos constitutivos do curso analisado, considerando a importância de se conhecer o contexto no qual a ação ou os fenômenos se apresentam. Foram destacados especialmente os olhares sobre o processo de avaliação da aprendizagem, a partir de sua base legal, da constituição do curso e das práticas empreendidas como um todo. (GONZAGA, 2016).

Conhecer as informações referentes à construção de uma proposta pedagógica para a implantação de um curso, adquiriu maior grau de importância ao passo que se pretendeu estabelecer uma relação direta entre o que se definem como eixos norteadores em termos de avaliação e as práticas que de fato são desenvolvidas no contexto analisado. Assim, partindo da análise documental, foi possível estabelecer um quadro comparativo com as realidades desenhadas a partir dos dados que foram coletados no campo empírico da presente investigação.



Procedimentos metodológicos

3.1 População e Amostra da Pesquisa

O curso de licenciatura em Matemática do IFPB-Cajazeiras tem seu início registrado no ano de 2011. A partir do primeiro semestre do referido ano, são ofertadas semestralmente 40 vagas, no período noturno. O curso conta com uma taxa de evasão muito expressiva, onde são registrados por turma, uma média de seis concluintes apenas.

Tendo em vista os períodos de ocorrência de greves, apenas duas turmas foram contempladas na investigação, uma vez que no período de realização da presente pesquisa³, apenas essas turmas haviam concluído, de acordo com informações fornecidas pelo sistema de controle acadêmico do campus.

Os sujeitos contemplados na investigação foram os alunos egressos do curso de licenciatura em Matemática, num total de 12 alunos. Como estratégia de garantia da preservação da identidade, não foi solicitada a identificação dos depoentes, sendo os mesmos referenciados por meio do acrônimo “E” para egresso, seguido da numeração de ordem correspondente.

3.2 Instrumentos de Coleta de Dados

O instrumento de coleta de dados utilizado para subsidiar a consulta aos sujeitos de pesquisa foi um questionário, submetido aos mesmos, através da ferramenta *Google Drive*. O referido instrumento foi elaborado de modo a contemplar as questões discursivas relacionadas à formação docente, bem

³ Os dados da presente pesquisa foram coletados durante o mês de junho de 2017.

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



como os subsídios necessários à instrumentalização da prática docente relacionada à avaliação da aprendizagem.

Resultados e discussões

Através dos questionamentos feitos aos egressos do curso de licenciatura em Matemática, buscamos evidenciar aspectos relacionados à avaliação da aprendizagem, de modo especial, os que têm relação direta com a formação docente, numa tentativa de compreender como as práticas avaliativas foram desenvolvidas na licenciatura e se estas por sua vez, ofereceram o devido suporte às futuras práticas dos professores de matemática.

Inicialmente, vale ressaltar que todos os egressos consultados se encontram em exercício da prática docente, fator este que nos oportunizou estabelecer uma relação mais clara e direta com o nosso objeto de investigação. Os mesmos atuam tanto no ensino Fundamental II, quanto no Ensino Médio e a maioria está em sala de aula há mais de um ano. Esses egressos são relativamente jovens, com faixa etária compreendida entre 22 e 35 anos.

As concepções de avaliação são bem distintas entre os professores consultados, indo do simples ato de verificação da aprendizagem até ao fato de encararem a avaliação como instrumento de retomada ou reflexão acerca da metodologia de abordagem utilizada pelo professor no processo de construção da aprendizagem, como demonstra o excerto a seguir:

É uma forma para descobrir quais métodos de ensino estão sendo melhor absorvidos pelos alunos. [...] Avaliação é um instrumento que serve para orientar os alunos e ajudar no avanço da aprendizagem. Avaliação é o



processo no qual se verifica o nível de aprendizagem e compreensão do aluno, [...] de acordo com as habilidades de cada aluno. Recurso utilizado para perceber se o que tem sido ensinado tem gerado aprendizado, se não obtidos resultados satisfatórios irão servir para analisar a metodologia a fim de concretizar os objetivos considerados. (E2, E4, E5, E8, E11).

Foi unânime entre os depoentes a classificação quanto ao tipo de avaliações as quais foram submetidos durante a educação básica. Afirmaram ter contato mais intenso com a avaliação do tipo somativa, de base quantitativa, tendo a prova como principal instrumento de coleta de dados para a avaliação. Dessa forma, à avaliação era atribuído o caráter classificatório: “Quando estudava na educação básica, a avaliação servia apenas para rotular e classificar os alunos entre bons ou ruins.” (E3). Ou ainda como afirma o depoente E5: “As avaliações ocorriam como exercícios de verificação digitalizados para que o aluno preenchesse/respondesse, sendo seu resultado dado a partir da quantidade de erros e acertos (sendo esse o seu desempenho na disciplina)”. Nesse contexto, convém destacar a colaboração de Sordi e Lüdke (2009, p. 02), quando enfatizam a importância da avaliação ocorrer a serviço da aprendizagem e da mudança de visão de foco na ação avaliativa:

A avaliação, para cumprir os fins educativos dela esperados, ao menos no plano discursivo, precisaria perder essa centralidade apresentada na cena política. Ganharia mais significado político e pedagógico, mostrando-se coerente com a função formativa que dela se espera, se não fosse discutida de modo isolado das demais categorias do trabalho escolar. Quanto mais se quiser a avaliação a serviço da aprendizagem, mais atenção deverá ser dada ao “conjunto da obra”, e isso envolve uma análise da natureza do trabalho pedagógico realizado em sua inteireza.

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



Já, ao serem questionados sobre a forma de avaliação utilizada na licenciatura, os mesmos afirmam terem tido acesso a outras formas de práticas avaliativas em que, mesmo sendo bastante utilizada a “prova”, outros tipos de instrumentos eram inseridos como forma de diversificação de instrumentos para coleta de dados avaliativos, como seminários, debates, construção de materiais didáticos, por exemplo, dependendo das especificidades e exigências de cada disciplina.

Diante do questionamento sobre os conhecimentos obtidos na licenciatura em Matemática acerca da avaliação educacional e, de forma mais específica, à avaliação da aprendizagem, os professores consultados afirmam que seus conhecimentos se resumem aos conteúdos trabalhados nas aulas de Didática e nas práticas avaliativas com as quais tiveram contato através das disciplinas, tanto de formação pedagógica, quanto de base específica⁴. Mesmo tendo acontecido de forma tão resumida, ainda afirmam que a formação recebida na licenciatura relacionada à avaliação tem sido importante para subsidiar suas práticas docentes, como bem afirma o depoente E8: “[...] é através da formação que recebi que me baseio para minhas avaliações” ou ainda quando relatam os reflexos da formação recebida nas suas práticas cotidianas: “[...] há momentos em que é necessário utilizar outros tipos de avaliação que não sejam as provas escritas, mas creio que levamos sempre mais conosco aquelas que percebemos que foram mais utilizadas por nossos professores”. (E11).

Ao serem indagados se já se sentiam preparados o suficiente para exercer a docência e, conseqüentemente, realizar

⁴ O Projeto Pedagógico do Curso estrutura o currículo dividindo-o em três eixos, a saber: Componentes curriculares de natureza específica, os de natureza comum e os de natureza didático-pedagógica. Os conteúdos de natureza específica se referem diretamente às disciplinas específicas da área de matemática. (IFPB, 2011).



as práticas de avaliação de forma segura, alguns afirmam não se sentirem totalmente preparados, tendo em vista as exigências que são postas a cada dia pelo próprio contexto no qual se inserem as suas práticas, como destaca os relatos a seguir: “no ensino público com diferentes realidades é complicado traçar métodos avaliativos que contemplem todos os alunos” (E2); “Estou em constante busca de aprendizado nesse quesito. Considero o tema muito complexo.” (E5).

Embora alguns professores tenham destacado a importância de se utilizar estratégias e instrumentos de avaliação diferenciados, ainda é muito presente a avaliação que se utiliza unicamente do instrumento “prova”, mesmo existindo a tentativa de inserir outras práticas, prevalece o caráter quantitativo da avaliação. Tal constatação é atribuída em parte, ao próprio sistema educacional, onde, “[...] infelizmente, da forma como a escola exige que sejam feitas e como os pais cobram – uma prova escrita – que sirva como um documento para comprovar que o desempenho do aluno foi aquele”. (E4). Dessa forma, de acordo com os professores consultados, além das competências exigidas pela própria disciplina (matemática), as exigências do sistema, muitas vezes direcionam as abordagens para práticas mais voltadas para o aspecto quantitativo da avaliação.

Por fim, foi solicitado aos professores que definissem o tipo de avaliação que julgavam ser o que melhor atendia aos propósitos de uma boa avaliação. Dentre as diversas características atribuídas pelos mesmos, foi destaque o fato de que deveria ser uma atividade dinâmica, composta de uma diversidade de propostas; que contemplasse as diversas funções (diagnóstica, formativa e somativa); que oportunizasse também a avaliação do trabalho do professor; que oportunizasse as diversas possibilidades de expressão por parte dos alunos; que mes-

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



classe o uso de instrumentos diversificados, que não apenas a prova, dentre outros aspectos.

Nesse contexto, percebemos que as concepções de avaliação da aprendizagem nem sempre condizem com as ações que são implementadas na prática docente, tendo em vista as diversas interferências, que vão desde as especificidades de cada disciplina, passando pelas deficiências do processo de formação e pela configuração exigida pelo sistema educacional.

Considerações finais

O processo de formação de professores no contexto analisado ainda não dispõe de um olhar mais direcionado para as práticas ligadas à avaliação educacional, tendo em vista que a própria configuração do curso de licenciatura não privilegia um espaço para reflexão sobre essas práticas, muito menos para as concepções de avaliação da aprendizagem como subsídio para instrumentalizar as práticas dos futuros professores de matemática.

Percebemos, a partir dos dados coletados no campo empírico de investigação, que as práticas avaliativas dos professores de matemática recém-formados são baseadas de forma mais intensa nas próprias situações de aprendizagem às quais foram submetidos na formação inicial, não havendo uma disciplina específica voltada para a formação relacionada a esse fim.

Dessa forma, concluímos que, mesmo havendo um discurso por parte dos professores que direciona para uma concepção mais reflexiva, apontando para a função formativa da avaliação da aprendizagem, suas práticas ainda estão muito presas a uma abordagem mais tradicional, não sendo coerentes com o que afirmam acreditar ser mais viável utilizar como estratégias de avaliação nos diversos contextos, os quais estão inseridos.



Referências

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CES n. 1.302/2001. **Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Matemática, Bacharelado e Licenciatura.** Diário Oficial da União, Brasília, DF, 5 mar. 2002.

D'ÁVILA, C.; VEIGA, I. P. A. (Org.). **Didática e docência na educação superior:** implicações para a formação de professores. Campinas: Papirus, 2012.

DEPRESBITERIS, L. Avaliação da aprendizagem do ponto de vista técnico-científico e filosófico-político. In: CUNHA, M. C. A. et al. (Org.). **A construção do projeto de ensino e avaliação.** São Paulo: FDE, 1995. p. 161-172.

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.

GONZAGA, Antônia Edivaneide de Sousa. **Das concepções às práticas de avaliação:** um estudo sobre as práticas avaliativas no curso de licenciatura em Matemática do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba - Cajazeiras. Dissertação de Mestrado. Fortaleza: UFC, 2016.

IFPB - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba. **Projeto Pedagógico do curso de licenciatura em Matemática.** Paraíba: IFPB, *Campus* Cajazeiras, 2011.

JESUINO, F. de M; MOREIRA, A. C. da S. A literatura como expediente para a avaliação contínua no ensino-aprendizagem da psicologia. In **Avaliação Educacional: Veredas** / Raimundo Hélio Leite; Ana Paula de Medeiros Ribeiro (orgs). - Fortaleza: edições UFC, 2013.

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



MORETTO, V. P. **Planejamento**: planejando a educação para o desenvolvimento de competências. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

PERRENOUD, Philippe. **Dez novas competências para uma nova profissão**. In Pátio. Revista Pedagógica. Nº 17, maio-julho, pp. 8-12. Porto Alegre, 2001.

SORDI, M.R de; LÜDKE, M. **A avaliação nos novos contextos e paradigmas educacionais**. In Revista Pátio. Ed. 50. Maio/julho/ 2009.

TARDIF, Maurice. **Saberes Docentes e formação profissional**. 17. Ed. - Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.



A IMPORTÂNCIA AUTOAVALIAÇÃO NO ENSINO SUPERIOR – CASO: DIÁRIO DE BORDO

Ivan do Nascimento Freire Lopes

Unileão

Agência Financiadora: não contou com financiamento.

RESUMO

Este artigo teórico faz parte de pesquisas desenvolvidas com a Universidad de Santiago de Chile e a Unileão-Centro Universitário. Intitula-se: A importância da Autoavaliação no Ensino Superior – Caso: DIÁRIO DE BORDO – ocorre, portanto, a intenção de analisar as metodologias de escolha dos professores pela Autoavaliação, como ferramenta avaliativa e de autorregulação dos processos de aprendizagem e ensino, detalhando o uso específico do diário de bordo como ferramenta. A princípio buscaram-se estudar os principais estudiosos sobre conceitos, tipos e categorias e intenções da avaliação educacional, além de estudar como está a autoavaliação no ensino superior, de acordo com a Legislação Brasileira e, finalmente, sinalizar como algumas ações adotadas por educadores influem no próprio fazer pedagógico. A metodologia de nosso estudo é de enfoque Fenomenológico, com técnica descritiva, explicativa, fortalecida por estudo de caso em seu desenho metodológico. Os sujeitos da pesquisa foram professores universitários desta IES. Os instrumentos de coleta foram questionários a professores de ensino superior e, posteriormente, deste mesmo grupo, um quantitativo com a aplicação de entrevistas. Os dados parciais também revelam em linhas gerais que este estudo representa a possibilidade de tornar mais explícito o conhecimento e a análise de como os professores pensam, vivenciam e concebem ao adotar a prática autoavaliativa como experiência de autoconhecimento. Desse modo, uma questão se coloca como ponto chave: como os professores encaram e interpretam os momentos de autoavaliação diante dos processos entre como avaliam e como são avaliados.

Palavras-chave: Avaliação educacional. Autoavaliação. Ensino superior.

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



RESUMEN

Este relato es un recorte parcial del estudio desarrollado con la Universidad de Santiago de Chile y la UniLeão-Centro Universitario. Se titula: La importancia de la Autoevaluación en la Enseñanza Superior - DIARIO DE BORDO - ocurre por lo tanto la intención de analizar la metodología de elección de los profesores por la Autoevaluación, como herramienta evaluativa y de autorregulación de los procesos de aprendizaje y enseñanza, detallando el uso del DIARIO DE BORDO como recurso. Al principio se buscaron estudiar los principales estudiosos sobre conceptos, tipos y categorías e intenciones de la evaluación educativa, además de estudiar cómo está la autoevaluación en la enseñanza superior, de acuerdo con la Legislación Brasileña y, finalmente, señalar como esa acción adoptada por algunos educadores Influyen en el propio hacer pedagógico. La metodología de nuestro estudio es de enfoque Fenomenológico, con técnica descriptiva, explicativa, fortalecida por estudio de caso en su diseño metodológico. Los sujetos de la investigación fueron profesores universitarios de esta IES. Los instrumentos de recolección fueron cuestionarios a profesores de enseñanza superior y posteriormente, de este mismo grupo un cuantitativo la aplicación de entrevistas. Los datos también revelaron en líneas generales que este estudio representó la posibilidad de hacer más explícito el conocimiento y análisis de cómo los profesores piensan, vivencian y conciben al adoptar la práctica autoevaluatoria como experiencia de autoconocimiento. De este modo una cuestión se plantea como punto clave de esta investigación: cómo los profesores encaran e interpretan los momentos de autoevaluación ante los procesos entre cómo evalúan y son evaluados.

Palabras-clave: Evaluación Educativa. Autoevaluación. Enseñanza superior.

Introdução

Chega um momento em que todas as atividades docentes se esgotam. O professor comprometido com sua prática angustia-se e questiona-se: E agora? O que posso fazer? Esta frase de efeito tão simples é cotidiana em estudos acadêmicos e em



vivências educativas no trabalho docente. E não é exclusividade do ensino básico – também faz parte das conversas entre professores universitários, em intervalos, na sala dos professores – o verdadeiro muro de lamentações e de trocas de experiências que envolvem ensino e aprendizagem também.

O presente estudo apresenta a reflexão do DIÁRIO DE BORDO como ferramenta de autoavaliação utilizada como parte do processo avaliativo docente e discente. Fernandes (2008) escreve que “A autoavaliação ainda não faz parte da cultura escolar brasileira. Entretanto, se quisermos sujeitos autônomos, críticos, devemos ter consciência de que tal prática deve ser incorporada ao cotidiano dos planejamentos dos professores, do currículo, por fim.” (p.35). A discussão sobre autoavaliação, ao que cremos, para o Brasil, é inovadora, pertinente e necessária. Justamente por isso, alguns estudiosos são necessários: Perrenoud (1999), Hadji (2001), Condemarin & Medina (2007), Luckesi (2011), Masetto (2004), Grochoska (2013), Brandalise (2010), Moretto (2010) além de autores que surgiam durante a nossa construção teórica.

“Pesquisar basicamente é encontrar soluções para problemas propostos” (Lakatos, 2001:43) então caracteriza-se quanto a abordagem qualitativa. Seu nível é “explicativo” Gil (2002:41-57). Sua tipologia é exploratória, “tipo de pesquisa que objetiva dar uma explicação geral sobre determinado fato, através da delimitação do estudo, levantamento bibliográfico, leitura e análise de documentos” Gil (2002:41-57). Seus procedimentos caracterizam-na como pesquisa de campo, na observação dos fatos tal como ocorrem na realidade, diretamente no local onde ocorrem os fenômenos. Em sequência buscamos em nossa pesquisa: a) conhecer como os contextos das práticas autoavaliativas são escolhidas e utilizadas; b) classificar tipos de

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



autoavaliação escolhidos para a execução no processo; c) comparar modelos de autoavaliação utilizadas em sala de aula e d) analisar a forma da autoavaliação e colaborar na avaliação dos professores de ensino superior. Um dado excelente foi a prática do diário de bordo, temática discutida neste artigo.

Referencial teórico

No início do século XIX desenvolvem-se investigações nas escolas sobre avaliação. Tyler conceitua o foco da avaliação baseada em objetivos, instrumentos e procedimentos de medida. Entre os anos de 1946-1957 não é possível avaliar tudo que se aprende e, portanto, melhora-se o desenho (organização) e técnicas de medida.

Nos anos 1950 Cronbach (1958-72) percebe que avaliação não é somente técnica, também vista como política. Surgem novos modelos e em seguida, a avaliação não tem verdade absoluta – ela depende da ótica. Ela passa de medidora para informativa, ajuizada e principalmente tomadora de decisões. No Brasil, existe a prática da autoavaliação institucional para o ensino superior – como formato de CPA – Comissão Própria de Avaliação – burocratizada através da lei, implementada na tentativa de transformar-se em práxis.

Alguns professores utilizam a avaliação ‘clássica’, mais ainda muito pouco a autoavaliação em seu cotidiano de sala de aula. Existem professores que desvalorizam este tipo de avaliação por acreditar que o aluno não deva fazer juízo do próprio processo de aprendizagem e que avaliar seja ato centralizado no professor. Outros rompem o paradigma e colocam a si e ao outro no processo, desobedecendo felizmente a antiga corrente centralizadora.



Historicamente essa visão foi mudando entre Tyler (1942), pai da avaliação educacional, e J. Elliot (1982), este último que propõe o primeiro conceito de autoavaliação. A autoavaliação, que consiste em olhar para si e para o outro, é uma ferramenta que ajuda a identificar muitos problemas de ensino e aprendizagem no processo avaliativo. Historicamente, a avaliação tem várias intenções:

- a) examinar que como diz Luckesi (2003) “é uma tradição dos exames escolares [...] em nossas escolas, sistematizada nos séculos XVI e XVII”.
- b) medir que para Hadji (2001), medir “significa atribuir um número a um acontecimento ou a um objeto, de acordo com uma regra logicamente aceitável”.
- c) classificar, regular – Nessa perspectiva, “a avaliação é tradicionalmente associada, na escola, à criação de hierarquias de excelência [grifo do autor]” Perrenoud (1999).
- d) qualificar – Na opinião de Esteban (2001), a avaliação qualitativa “configura-se como um modelo em transição por ter como centralidade a compreensão dos processos dos sujeitos e da aprendizagem, o que produz uma ruptura com a primazia do resultado característico do processo quantitativo”.

A cultura educativa (podemos considerar aqui a práxis) de autoavaliação no Brasil ainda é pouca. Há indícios de pouco uso no ensino superior, e muito pouco em relação ao ensino básico. Este trabalho busca analisar, de forma ousada, a utilização desta prática pouco popularizada e, mesmo assim, eleita a autoavaliação como parte do processo de ensino e aprendizagem.

No estudo, observou-se um universo de dez (10) professores de ensino superior, de cursos distintos, da UniLeão – Centro Universitário na Cidade de Juazeiro do Norte, Ceará, Brasil. Encontrou-se a práxis do ‘diário de bordo’ como au-

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



toavaliação, oportunizando a reflexão sobre quem vivencia a aprendizagem.

Mas as dificuldades metodológicas evidenciadas, sobretudo na utilização da autoavaliação não estão simplesmente ligadas aos alunos. Os professores também convivem com elas. Mesmo assim, tentam reverter o quadro com momentos considerados ímpares na fala do pesquisado. Então, a questão de compreensão sobre a temática está construída sob a ótica da prática do uso do diário de bordo: como é eleito, em que momentos, como é realizado, de que forma se cria (ou criam) o (s) instrumento (s), que efeitos reproduzem nos estudantes, em que momentos o professor faz uso, no início, meio ou fim do processo? São essas inquietações que nos motivaram a divulgar esta pesquisa. Assim Luckesi (1997) contextualiza dizendo que:

A avaliação da aprendizagem nesse contexto é um ato amoroso, na medida em que inclui o educando no seu curso de aprendizagem, cada vez com qualidade mais satisfatória, assim como na medida em que o inclui entre os bem-sucedidos, devido ao fato de que esse sucesso foi construído ao longo do processo de ensino aprendizagem (o sucesso não vem de graça). A construção, para efetivamente ser construção, necessita incluir, seja do ponto de vista individual, integrando a aprendizagem e o desenvolvimento do educando, seja do ponto de vista coletivo, integrando o educando num grupo de iguais, o todo da sociedade. (LUCKESI, 1997, p.175)

Na mesma linha de raciocínio, a avaliação formativa pode atuar sobre o sujeito – enquanto aprende e enquanto erra – apresenta os erros, os acertos – faz do processo em relação de partida (início) e chegada (fim) revelando-se uma avaliação com intervenção intrínseca por causa dos envolvidos. Portanto, se comprova de modo sistemático na proporção do surgimento dos resultados previstos em seus objetivos/metass.



Ela não pode atuar apenas em um único âmbito, por exemplo, no âmbito dos estudantes. Atua sobre determinada classe, escola, centro educativo, instrumentos, meios e até mesmo o próprio sistema educacional. Tem um caráter processual e contínuo por permitir aporte sistemático e contínuo dos dados que servem para reorientação de processo e são postos à disposição da avaliação somativa em cada caso. Bloom (1971) informa que “o sentido final das observações formativas [...] é determinar o nível de domínio de uma aprendizagem precisa, e, especificar os aspectos da tarefa que ainda não foram dominados”. Esta afirmativa apresenta o pensamento de orientação e reorientação da aprendizagem, segundo o autor.

Podemos pensar: qual é a lógica de um professor universitário inserir em seu planejamento a prática da autoavaliação? Porque criar então um diário de bordo? Como o professor define este diário? Villas Boas (2008:51) auxilia, acrescenta e afirma: “[...] é um componente importante da avaliação formativa”. Ele se refere ao processo pelo qual o próprio professor, em formação, analisa continuamente as atividades desenvolvidas e em desenvolvimento, registra suas percepções e seus sentimentos e identifica futuras ações, para que haja avanço na aprendizagem.

Régnier (1999, p. 03), na autoavaliação, faz do aluno em formação se tornar capaz de: i) informar-se sobre sua própria ação ou sobre si mesmo; (ii) regular a ação por si mesmo; (iii) guiar-se por si mesmo na sua ação; (iv) melhorar por si mesmo a eficácia de sua ação. Para este autor, a autoavaliação é um processo cognitivo complexo pelo qual um indivíduo (aprendiz, professor) faz um julgamento voluntário e consciente por si mesmo e para si mesmo, com o objetivo de um melhor conhecimento pessoal, da regulação de sua ação ou de suas con-

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



duas, do aperfeiçoamento da eficácia de suas ações, do desenvolvimento cognitivo.

Assim, de uma maneira sintética, o uso do diário de bordo envolve competências docentes e discentes, autorreguladoras, fortalecendo o autoconhecimento e especialmente inserindo ambos – professor e alunos – num processo de aprendizagem de suas práticas de ensino para o primeiro e aprendizagem para o segundo, com foco nos objetivos previstos anteriormente e na execução dos módulos de aprendizagem.

Procedimentos metodológicos

Como se trata de um recorte de um estudo realizado sobre autoavaliação, em linhas gerais vamos expor aqui sobre a reflexão do DIÁRIO DE BORDO como ferramenta de autoavaliação utilizada como parte do processo avaliativo docente e discente. Assim, traçou-se o seguinte caminho metodológico até chegarmos às respostas:

O presente estudo se baseou na abordagem qualitativa por ser isso que busca a explicação dos fenômenos através das relações dos mesmos. Santana (2008, p. 25-35) afirma que o objetivo central da fenomenologia “é compreender o fenômeno para dizer como funciona, e não para explicar seus motivos últimos e políticos”. O Tipo de estudo explicativo, registra, analisa e interpreta fenômenos estudados, procurando identificar suas razões, seus fatores determinantes, suas causas. Embora esteja mais sujeita a erros, é o tipo de pesquisa que aprofunda o conhecimento. Caracterizada como exploratória, é o tipo de pesquisa que explica determinado fato, através da delimitação do estudo, levantamento bibliográfico, leitura e análise de documentos. Seu desenho, o estudo de caso, abordagem



metodológica de investigação especialmente adequada quando procuramos compreender, explorar ou descrever acontecimentos e contextos complexos, nos quais estão simultaneamente envolvidos diversos fatores. As fontes da pesquisa compunham um universo de 10 (dez) professores de ensino superior de uma faculdade, em diversos cursos superiores, questionando-os e entrevistando-os sobre a metodologia de uso da autoavaliação em sala de aula, caracterizando o grupo focal, escolhidos aleatoriamente. O universo selecionado aleatoriamente foram 10 professores. Dentre os 10, escolhemos 03 aleatoriamente, mesclando quem de fato, após análise dos questionários, teria mais afinidade com a autoavaliação na lógica pretendida pela pesquisa. Aplicamos os questionários face a face a cada um dos 10, e, posteriormente, coletamos os dados das entrevistas, através de gravação, ora descritos neste texto.

Sobre os questionários e entrevistas: foi aplicado um (1) questionário elaborado previamente com 11 (onze) perguntas fechadas e abertas, estruturado em consonância com os objetivos pretendidos pela pesquisa, e uma (2) entrevista com 06 (seis) perguntas semiestruturadas, também elaborada previamente, gravada em arquivo MP3 e transcrita, literalmente, em aplicativo Microsoft Word 2007^o.

Além das 06 perguntas que permearam em respostas próximas dos objetivos da pesquisa, nós pedíamos aos 03 professores seletos que apresentassem instrumentos impressos de autoavaliação para explicar. Esta questão está relacionada ao objetivo comparar modelos de autoavaliação, através da análise documental.

Foi assim que encontramos a prática do diário de bordo, por um professor do curso de análise de sistemas, sexo masculino, 32 anos, mestre em ciências da computação, que em seu de-

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



poimento coletado “faz diferente” do que fizeram a ele, empoderando o estudante na sua carreira de formação profissional.

Resultados e discussões

Primeiramente, vamos registrar aqui, todas falas em cima das perguntas feitas ao professor durante a entrevista, posterior à coleta de dados através de questionário, em que o mesmo sinalizou o uso desta prática homônima e, consequentemente, das considerações ditas sobre a temática da AUTOAVALIAÇÃO e o que seria o caminho feito com o diário de bordo:

1. O que você pensa sobre autoavaliação?

Resposta do Professor: “autoavaliações, de maneira periódica mesmo, é, passa uma parte do semestre onde há alguma aula, algum conteúdo, eu tenho as minhas anotações, eu chamo os alunos para conversar, é meio que, um bate papo mesmo, [...] aí a gente vai conversando, eu vou extraindo deles, [...] é enxergar-se, entender-se enquanto ativo nesse processo de aprendizado e no final conseguir mensurar isso.

2. De que maneira a autoavaliação colabora na sua maneira de avaliar?

Resposta do Professor: “o quanto que ele é quantitativamente e qualitativamente ele evoluiu no conteúdo, para mim me tira os 100% do peso da responsabilidade de botar uma nota para esse cara no sistema, e a gente só consegue dividir essas responsabilidades se esse aluno consegue evoluir, [...]”

3. Quais são os modelos de autoavaliação utilizadas por você em sala de aula?

Resposta do Professor: “É muito papo, sabe, avaliação contínua, contínua, é o tempo todo, o tempo todo essas conversas acontecem, faço relatórios né, são questionários mesmos, 5, 6 perguntas tipo pesquisa de satisfação



[...] um diário de bordo é um texto livre, meu, em relação a observação com a turma, tá, é como se fosse uma ata mesmo, de aula, termina, a disciplina, a aula, geralmente eu faço ali, em casa ou por semana, dependendo muito também do volume de trabalho que demanda, mas eu nunca deixo de fazer, aí as minhas percepções, em relação aquele momento, como eu fui, o que é que aconteceu, como a turma reagiu, no coletivo e individual.”

4. Em quais momentos da trajetória de ensino você escolhe a autoavaliação? Por que razões?

Resposta do Professor: “Porque cara, é, porque eu sofri (risos), pra aprender, o mundo que tinha fora da sala de aula, pra eu aprender, seja o jardineiro aguando o jardim, uma pessoa carregando alguma coisa, um grupo de pessoas se reunindo, eu ficava observando aquilo enxergando – poxa ali fora também tem coisas pra eu aprender, né, não só aqui dentro, e a sala de aula, então é, basicamente, entender que esse processo é tentar entender o aluno, se aproximar, ter uma empatia, com o seu aluno, ter uma proximidade, mas eu já trato eles como igual, sempre, sempre [...]”

5. Qual a razão de considerar a autoavaliação importante para seus estudantes?

Resposta do Professor: “Autoconhecimento. Autoconhecimento. A satisfação de ver o aluno entrar de um jeito e sair modificando[...]”

6. Durante a prática (aplicação) da autoavaliação o que se observa?

Resposta do Professor: “Muitos têm dificuldade né, na maioria, porque você não gosta de olhar pra si, né, acho que é meio do ser humano né, você gosta mais de olhar pro outro, digamos que este seja um ponto negativo né, não se reconhecer[...] é sim, não se reconhecer[...]”

Percebe-se, diante da análise desse estudo, averiguar qualitativamente o quanto o professor concebe a autoavaliação

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



da aprendizagem (Vargas, 1998). Ela é considerada como prática cotidiana nas atividades docentes, pois a cultura da autoavaliação envolve todos os atores configurando todos para o olhar para si e para o outro.

Por ser um recorte de um estudo que envolveu 10 (dez) professores e dentre estes, a seleção de 3 (três) e especificamente 1 (um, descrito acima) que pratica o uso do diário de bordo, podemos refletir sobre esta prática que: é desta forma, neste ponto, que a autoavaliação tem a intensa finalidade de preparar para promover (Villas Boas, 2008). Saber averiguar, compreender e propor são pontos-chave dessa modalidade avaliativa. Ao utilizar a autoavaliação em relação aos estudantes, dando-os o protagonismo de demonstrar como possam fazer essa avaliação é importante para o olhar de quem recebe não somente o prédio e os equipamentos necessários para o desenvolvimento, como também, necessário que eles mesmos busquem alternativas próprias para o desenvolvimento intelectual nas suas relações de ensino e aprendizagem, no seu autoconhecimento, juntamente com quem diretamente se relacionam – os professores.

Quando se percebe a motivação do professor em relação às respostas dos estudantes se entende que a sala de aula é a realidade deste universo, dentro de universos maiores: professores, alunos e instituições. Embora tenha possibilidades de se compreender através da autoavaliação, faz-se necessário entender nas unidades menores (aluno, professores) como se dá esse processo, que qualidade se busca quando professores e alunos participam de seus fazeres ensinar-aprender-transformar (Perrenoud, 1999), (Régnier, 1999), (Hadji, 2001) e (Fernandes, 2009). Por outro lado, há professores que, por não ter a habilidade para as novas competências de ensino e a aprendizagem, voltados aos novos tempos, acabam em cantos escuros



e sem soluções. A autoavaliação é a ferramenta útil para a saída da ‘escuridão’, já que revela pontos de partida, chegada e pontos de intervenção nessa prática avaliativa. E, felizmente, boa parte dos docentes não está no ‘escuro’ e sim certo de que está trabalhando e construindo novas metodologias e novos caminhos para a avaliação brasileira.

É importante observar, através dos dados que, mesmo o professor de ensino superior, professores reflexivos, talvez pela natureza de um espírito científico (sem menosprezar os níveis educacionais anteriores), seja pela própria formação acadêmica, já que a mais tempo de trabalho e formação profissional ou apenas compreender e encarar que as respostas, são apenas os resultados em busca da própria tomada de decisões como diziam Diago & Arredondo (2009), conforme se dá a nova tendência da avaliação educacional. Tais atitudes reflexivas dos docentes demonstram a maturidade e a certeza da escolha avaliativa em relação ao não se incomodar em dividir com o estudante este processo avaliativo.

Havendo mais momentos dos tipos “nós fazemos” do que “eu faço” – como realmente posso parar para pensar em si? Refletir a minha prática de estudante? E o professor a colher estes dados também pode – e deve – utilizar da mesma lógica avaliativa: meus objetivos estão sendo atingidos? meu estudante realmente aprende? Como se pode valorizar esta maneira de avaliar, além de tantas outras?; eis o desprendimento e a sinceridade docente e discente: melhorar ensino e, concomitantemente, as aprendizagens: no ensinar, no aprender. A avaliação diagnóstica é de fato inicial e voltada para a satisfação logo no ponto de partida. Formativa, quando o professor juntamente com os estudantes utiliza processos mediante dados coletados e analisados por um ou ambos, com sentido voltado para a

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



aprendizagem contínua ou processual, em vias de se chegar a um resultado final, a chamada avaliação somativa (Hoffmann, 1993) e na maioria dos casos, uma avaliação de processo, autoavaliativa, e, conseqüentemente, de muito êxito ao final dos cursos.

Considerações Finais

Comprova-se através do investigado acima uma grande vitória: transpor essa lógica “formal”, excluída do processo é a forma de reconstruir a ótica em relação aos melhores resultados. Mas o professor é responsável por isso ao estudar mais como fazê-la e o estudante também ao ser sincero e colaborar com o processo.

O registro de tudo e a observação atenta do docente constrói o diário de bordo, numa metáfora interessante - ao plano de voo. Do comando de subida à aterrissagem do avião. O input/ output do estudante, não apenas em relação à aprendizagem de conteúdos como também valores, procedimentos e, conseqüentemente, competências humanísticas muito importantes para o desenvolvimento educacional do país.

A avaliação tem sido uma atividade central da prática pedagógica, onde avaliar o ensino e a instituição educacional como um todo é uma necessidade pedagógica presente em todos os níveis educacionais independente de status de ensino básico até superior. Ensinar e aprender são a mesma face da moeda e devem andar em sintonia, alinhadas, por isso, conforme exposto acima, a ótica positiva e afirmativa da eficiência e eficácia da ferramenta “autoavaliação”, dividindo as responsabilidades entre seus atores, e acima de tudo, do professor e do estudante como aprendizes de avaliação, já que aquele é



consequência deste e vice-versa. Quisera afirmar, que todos os professores deste país planejassem e registrassem com toda eficiência e eficácia seu diário de bordo, transformando a realidade educativa do Brasil. Eis o desafio de cada professor, eis o desafio de cada estudante da área da educação.

Referências

BLOOM, B. S. et all. **Handbook of formative and summative evaluation of student learning**. Nova York McGraw-Hill, 1971.

BRANDALISE, M. A. T. **Autoavaliação de escolas: alinhando sentidos, produzindo significados**. Ponta Grossa-PR: Editora UEPG, 2010.

CONDEMARÍN, M. MEDINA, A. **Avaliação Autêntica: um meio para melhorar as competências em linguagem e comunicação**. Porto Aletre: Artmed, 2005.

DIAGO, J. C. ARREDONDO, S. C. **Avaliação educacional e promoção escolar**. Curitiba: IBPEX; São Paulo: Unesp, 2009.

ESTEBAN, M. T. **Avaliar: ato tecido pelas imprecisões do cotidiano**. In: Garcia, Regina Leite (org). *Novos olhares sobre a alfabetização*. São Paulo: Cortez, 2001.

FERNANDES, C. **Indagações sobre currículo: Currículo e Avaliação**. MEC- Ministério da Educação e Cultura. Secretaria da Educação Básica. Brasília: DF, 2008.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002

GROCHOSKA, M.A. **As contribuições da autoavaliação institucional para a escola da educação básica**. Petrópolis: Vozes, 2013.

HADJI, C. **A Avaliação desmitificada**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



HOFFMANN, J. **Avaliação: Mito & Desafio. Uma perspectiva construtivista.** Porto Alegre: Educação e Realidade, 1993.

LAKATOS, E. MARCONI, M. **Metodologia do Trabalho Científico.** 6 ed. São Paulo: Atlas, 2001.

LUCKESI, C. **Avaliação da aprendizagem escolar: apontamentos sobre a pedagogia do exame.** In: Avaliação da aprendizagem escolar. São Paulo: Cortez, 1996. p. 17-26.

_____. C. C. **Avaliação da aprendizagem Escolar**, 6^a ed. São Paulo: Cortez, 1997.

_____. C. C. **Avaliação da aprendizagem na escola: reelaborando conceitos e recriando a prática.** Salvador: Malabares Comunicação e Eventos, 2003.

_____. C. C. **Avaliação da Aprendizagem Escolar: estudos e proposições**, 22 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MASETTO, M. **Auto-avaliação em cursos de pós-graduação – Teoria e Prática.** Campinas: Papirus, 2004.

PERRENOUD, P. **Não mexam na minha avaliação! Para uma abordagem sistêmica da mudança pedagógica.** In: Estrela. A. Nóvoa, A. (Orgs.). Avaliações em educação: Novas perspectivas. Porto, Portugal: Porto Editora LDA, 1993. p. 171-191.

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

RÉGNIER, Jean-Claude. **A autoavaliação na prática pedagógica.** Avaliação, v.4, n.4 (14), 1999. p.45-53, dez.

SANTANA, P. E. A. **Uma breve análise didática dos métodos científicos positivismo, materialismo histórico e fenomenologia.** Revista Cesumar – Ciências Humanas e Sociais Aplicadas jan/jun, v. 13, n. 1, 2008. p. 25-35.



VILLAS-BOAS, B. M. de F. **Planejamento da avaliação escolar.** Pró-posições, v. 9, n. 3, 1998.p. 19-27.

VILLAS-BOAS, B. M. de F. **Avaliação formativa: em busca do desenvolvimento do aluno, do professor e da escola.** (2008:51). In: Veiga, I. P. A. (Org.). As dimensões do projeto político-pedagógico. Campinas: Papirus, 2001. p. 175-212.

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



ANÁLISE DO ENSINO DA ANATOMIA SECCIONAL NO CURSO SUPERIOR DE TECNOLOGIA EM RADIOLOGIA À LUZ DO DISCURSO DO SUJEITO COLETIVO

Alonso Atila Pires Feitoza

UNICHRISTUS

Sueli Maria de Araújo Cavalcante

UFC

Agência Financiadora: não contou com financiamento

RESUMO

Esta pesquisa tem por objetivo identificar no discurso dos alunos do Curso Superior de Tecnologia (CST) em radiologia e profissionais da área, a compreensão do ensino da anatomia seccional, no que diz respeito à aquisição de habilidades e saberes que possam influenciar na empregabilidade dos futuros profissionais. O método utilizado trata-se de um estudo quali-quantitativo em Instituição de Ensino Superior (IES) privada de Fortaleza, no estado do Ceará, que utilizou questionário aplicado aos discentes do Curso Superior de Tecnologia em Radiologia, posteriormente analisado a partir da metodologia do discurso do sujeito coletivo. Através dos dados foram construídos discursos agrupados segundo as ideias centrais. Dos resultados destacam-se a necessidade de uma intervenção na metodologia de ensino e atualização de estrutura curricular dos cursos para uma vicinidade com o mercado de trabalho. Os achados corroboram com a literatura no que se refere a contribuição e resultados positivos além da importância do ensino da Anatomia seccional para a maior compreensão de métodos de alta complexibilidade como Tomografia Computadorizada (TC) e Ressonância Magnética (RM). Conclui-se que entre os temas analisados, ressaltam-se a necessidade de uma transformação na capacidade dos docentes para com este tema como atores fundamentais na estimulação e motivação dos estudantes, com métodos e metodologias de ensino inovadoras.

Palavras-chave: Curso Superior de Tecnologia em Radiologia. Anatomia Seccional. Discurso do Sujeito Coletivo.



ABSTRACT

This research aims to identify the teaching of the sectional anatomy in the discourse of the students of the Superior Course of Technological (CST) in radiology and professionals of the area, regarding the acquisition of skills and knowledge that may influence the employability of future professionals. The method used is a qualitative-quantitative study in a Private Higher Education Institution (HEI) of Fortaleza in the state of Ceará, which used a questionnaire applied to students of the Superior Course of Technology in Radiology, later analyzed from the Methodology of the Discourse of the Collective Subject. Through the data were constructed discourses grouped according to the central ideas. The results highlight the need for an intervention in the methodology of teaching and updating the curricular structure of the courses for a vicinity with the labor market. The findings corroborate with the literature regarding contribution and positive results, besides the importance of the teaching of Sectional Anatomy for a better understanding of highly complex methods such as CT and Magnetic Resonance (MRI). It is concluded that among the themes analyzed, the need for a transformation in the capacity of the teachers to this theme as key actors in the stimulation and motivation of the students, with innovative teaching methods and methodologies is emphasized.

Key-words: Superior Course of Technology in Radiology. Sectional Anatomy. Discourse of the Collective Subject.

Introdução

A evolução educacional e tecnológica e o constante avanço em todas as áreas do conhecimento, exigem uma formação profissional cada vez mais fundamentada em diversas áreas do conhecimento. Passou-se, assim, a requerer sólida base de educação geral para todos os trabalhadores, educação profissional básica, qualificação profissional de técnicos e educação continuada para atualização, aperfeiçoamento, especialização e requalificação (BRASIL, 2001). Com este novo desafio, esco-

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



las e instituições de educação profissional buscam diferenciar projetos e cursos profissionais, atendendo a novas áreas e elevando os níveis de qualidade de oferta (BRASIL, 2001). Neste contexto, a transformação das profissões, deve ser analisada de forma contínua sendo uma questão extremamente importante para a formação teórica e prática.

Em parecer do Conselho Nacional de Educação/ Câmara de Educação Superior, CNE/CES 436/2001, sobre Cursos Superiores de Tecnologia (CST), grau de formação de tecnólogos, fica claro que os cursos (CST) parecem ressurgir como uma das principais respostas do setor educacional às necessidades e demandas da sociedade brasileira, acrescenta ainda que os Centros de Educação Tecnológica (CET) parecem ser uma sólida e instigante estrutura institucional para abrigar e desenvolver a educação tecnológica, apresentando-se com características bastante interessantes para o Ensino Superior Tecnológico (EST), especialmente para os cursos que conduzem a diploma de Tecnólogo (BRASIL, 2001).

Ao mesmo tempo, essa formação deve manter as suas competências em sintonia com o mundo do trabalho e ser desenvolvida de modo a ser especializada em segmentos (modalidades) de uma determinada área profissional. Estes profissionais devem estar aptos a desenvolver, de forma plena e inovadora atividades em uma determinada área profissional e deve ter formação específica objetivando a aplicação, o desenvolvimento, a pesquisa aplicada, a inovação tecnológica e a difusão de tecnologias, além da gestão de processos de produção de bens e serviços; e, por fim, o desenvolvimento da capacidade empreendedora (BRASIL, 2001).

O perfil do Tecnólogo e Técnico em Radiologia, estabelecido pelo Decreto n. 92.790, de 17 de junho de 1986, aponta



que o respectivo profissional deve ser capaz de atuar na área de Radiologia e Diagnóstico, por meio da realização de Tomografia Computadorizada (TC), mamografias, densitometrias óssea, radiografias "[...] assim como nas áreas de terapêutica e Radiologia Intervencionista [...], além de competências para atuações na área de gestão de controle de qualidade e serviços de radioproteção"(Brasil 1986).

Para isso, torna-se necessário e essencial o conhecimento de Anatomia Seccional, pois além de ser considerado um requisito básico para inserção no mercado de trabalho, é também um fator fundamental para o bom desempenho nas disciplinas subsequentes, as quais dependem diretamente desse conhecimento para o processo de ensino-aprendizagem, como por exemplo, as disciplinas Tomografia Computadorizada e Ressonância Magnética.

Heptonstall, Ali e Mankad (2016) constataram, em sua pesquisa, a importância da aplicabilidade e desenvolvimento dos alunos e suas habilidades no ensino da anatomia seccional, concluindo que se faz necessária uma análise crítica do emprego desses saberes. As percepções dos alunos e profissionais podem indicar que uma abordagem no CST em Radiologia e o ensino da Anatomia Seccional trazem inúmeros benefícios tendo em vista o perfil traçado para o tecnólogo em radiologia.

Diante desse contexto, e levando-se em consideração as vivências de um dos autores deste artigo como docente do CST em Radiologia, principalmente no que diz respeito ao processo de ensino-aprendizagem deste conteúdo, esta pesquisa tem como objetivo analisar a percepção dos alunos do CST sobre a abordagem do ensino da anatomia seccional tendo em vista a aquisição de habilidades e saberes que implicam no aumento do nível de empregabilidade, com a utilização da metodologia

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



do Discurso do Sujeito Coletivo (DSC) para identificar o relato do pensamento coletivo.

O Curso Superior de Tecnologia em Radiologia

O Curso Superior de Tecnologia em Radiologia (CST) caracteriza-se por ser um curso de graduação com particularidades especiais, bem distinto dos tradicionais e cujo acesso se faz por processo seletivo, a juízo das instituições que os ministram, obedecendo as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) e aprovadas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE). A partir da publicação da Portaria MEC nº 413, de 11 de maio de 2016, a qual publicou o Catálogo Nacional de Cursos Superiores de Tecnologia-(CNCST) direcionando os CST para a formação de profissionais cada vez mais aptos a desenvolver, de forma plena e inovadora, as atividades próprias de cada curso tecnológico, com capacidade para utilizar, desenvolver ou adaptar tecnologias com a compreensão crítica das implicações daí decorrentes e das suas relações com o processo produtivo, o ser humano, o ambiente e a sociedade (BRASIL 2016).

Surgiu da necessidade, de um profissional capaz de operar e gerir as novas tecnologias da área da saúde nos estabelecimentos assistenciais de saúde no Brasil (TECNÓLOGO, 2008). Conforme publicação do Catálogo Nacional de Cursos Superiores de Tecnologia (CNCST), o profissional concludente do CST em Radiologia deve possuir habilidades para executar as técnicas radiológicas para aquisição de imagens médicas, aplicando a radiação ionizante como terapia na radioterapia e na medicina nuclear, como também executar procedimentos de aquisição de imagem na radiologia industrial, Tomografia Computadorizada (TC), Ressonância Magnética (RM) e radiologia



veterinária. Além de supervisionar as aplicações das técnicas radiográficas, coordenando equipes de trabalho nos serviços de diagnóstico por imagens, desenvolvendo assim, atividades de implantação, gerenciamento e supervisão de programas de controle de qualidade e radioproteção, como a realização de testes de controle de qualidade nos serviços de diagnóstico por imagem (BRASIL 2016).

Torna-se, portanto, essencial buscar aprimoramento constante no que diz respeito a currículos dos cursos de Tecnologia em Radiologia, além de saberes e habilidades necessários à sua prática profissional.

Desafios no Ensino da Anatomia Seccional

A Anatomia Humana (AH) é o ramo da biologia no qual se estudam as estruturas e organização dos seres vivos, podendo ser analisada de várias formas e diferentes planos de delimitação, os quais podem ser chamados de planos de corte ou anatomia seccional. Dangelo (2007) define anatomia como a ciência que estuda macroscopicamente a constituição dos seres vivos. Isso faz referência, ao conceito de dissecar, ato de cortar coordenadamente algo de modo a vir a conhecer a disposição das estruturas que o formam. De acordo com Ellis, Logan e Dixon (2010), o estudo da anatomia seccional do corpo humano remonta aos tempos da anatomia sistêmica e topográfica. Os belos desenhos de cortes sagitais do tronco de Leonardo da Vinci (1452-1519) são bastante conhecidos. Entre seus desenhos que foram baseados em aproximadamente 30 disseções (separação com instrumento cirúrgico das partes em um corpo ou órgão), há diversos cortes transversais do membro inferior. Constituem os primeiros exemplos conhecidos do uso de cor-

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



tes em ângulo reto para o estudo da anatomia macroscópica, além de uma antecipação, a centenas de anos, das técnicas modernas (ELLIS; LOGAN; DIXON, 2010).

O estudo da AH de acordo com Tavano (2011), Costa (2012), Reis (2013) é essencial para todos os estudantes da área da saúde, sendo um dos tripés da formação acadêmica, além disso, ela “tem trajetória de cumplicidade com a profissão da área da saúde, já que constitui um dos fundamentos da racionalidade profissional”. É considerada disciplina do ciclo básico fornecendo diversos elementos que irão favorecer a correta realização e a interpretação adequada dos exames de imagem, como radiografia, ultrassonografia, tomografia computadorizada, ressonância magnética, entre outras (DRAKE *et al.*, 2015).

Diversas metodologias são utilizadas para concretizar o aprendizado da AH. Dentre estas, encontram-se aulas expositivas, aulas práticas com uso de cadáveres humanos dissecados, que é uma das formas mais antigas e utilizadas no ensino da disciplina; aulas práticas com uso de modelos anatômicos, entre outras (COSTA, 2012). Porém, segundo Reis *et al.* (2013), os acadêmicos têm dificuldades em aprender a disciplina por diversos problemas, entre esses verificam-se a grande quantidade de novos nomes (terminologia anatômica), o tamanho das estruturas (que podem ter tamanho muito reduzido e de difícil visualização), peças anatômicas inadequadas, escassez de cadáveres, além dos problemas individuais, como falta de motivação e receio do manuseio de cadáveres humanos.

Neste contexto, a aquisição de habilidades e saberes no ensino da Anatomia Seccional no CST em Radiologia é um fator essencial para o bom desempenho do aluno nas disciplinas que dependem fundamentalmente desse conhecimento, tais como,



Tomografia Computadorizada e Ressonância Magnética. Além disso, trata-se de uma disciplina considerada como requisito básico para a inserção do futuro profissional no mercado de trabalho, interferindo assim, no processo de empregabilidade. Dessa forma, tais habilidades e saberes se tornam desafios a serem enfrentados pelos docentes dos cursos CST.

Metodologia

O presente estudo caracteriza-se como pesquisa descritiva com abordagem quali-quantitativa. Prodanov e Freitas (2013) consideram que existe um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito que não pode ser traduzido em números, desta forma a interpretação dos fenômenos e a atribuição de significados são básicas no processo de pesquisa qualitativa. Trata-se ainda de estudo de caso, fazendo uso de análise documental.

Os sujeitos participantes da pesquisa foram os alunos do CST em Radiologia de uma IES do Estado do Ceará que tinham concluído mais de 60% do referido curso e cursado as disciplinas de Anatomia Humana (80/h), Anatomia Patológica (80/h), Anatomia Radiológica (80/h) e Tecnologia em Tomografia Computadorizada (80/h), dado a importância da análise da integralização curricular na formação do profissional. Constituiu-se, assim, a amostra com um total de 70 alunos. A coleta de dados se deu através de questionário composto por três perguntas:

Pergunta 1: “você se sente preparado no que diz respeito ao conhecimento da anatomia seccional ministrado em seu curso para operar métodos como Tomografia Computadorizada e Ressonância Magnética?”

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



Pergunta 2: “Na sua opinião, qual o impacto do baixo desempenho do aluno nas disciplinas de TC e RM, pode trazer ao futuro profissional em relação a sua empregabilidade no mercado de trabalho? ”

Pergunta 3: “quais sugestões você daria para a adequação da integralização curricular aos saberes e habilidades do ensino da anatomia seccional dos alunos? ”

Para a análise e interpretação dos dados coletados, utilizou-se a metodologia do Discurso do Sujeito Coletivo – DSC (LEFÉVRE e LEFÉVRE, 2010), que é um procedimento metodológico de natureza quali-quantitativa. O DSC consiste em analisar falas, depoimentos e demais materiais verbais que constituem as respostas individuais, extraíndo-se de cada um deles as ideias centrais ou ancoragens, a partir das expressões-chave a que se referem. Com base nas ideias centrais/ancoragens e expressões-chave correspondentes, compõem-se um ou vários discursos-síntese que são os discursos do sujeito coletivo (GONDIM e FISCHER, 2009, p. 15). É fundamentado nos pressupostos da Teoria das Representações Sociais e permite, através de procedimentos sistemáticos e padronizados, agregar depoimentos sem reduzi-los a quantidades com o objetivo de obter o pensamento coletivo (LEFREVE; LEFREVE, 2010).

Os depoimentos coletados foram metodologicamente tratados através do software DCSsoft, Versão 1.4.0.0., software desenvolvido com base na teoria do DSC.

Vale a pena ressaltar que a pesquisa foi devidamente cadastrada na Plataforma Brasil e aprovada pelo Comitê de Ética e Pesquisa (CEP) da IES onde os alunos foram selecionados, CAAE nº 69157317.7.0000.5049.



Resultados e discussão

Participaram voluntariamente da pesquisa 54 alunos. Das respostas de cada pergunta foram identificadas expressões-chave a partir de fragmentos das transcrições literais dos depoimentos e estas deram origem às Ideias Centrais (IC), categorizadas pelas letras do alfabeto, representando o conjunto nuclear dos discursos (Figura 1).

Figura 1 – Temáticas e Ideias Centrais categorizadas

PERGUNTA 1: Você se sente preparado no que diz respeito ao conhecimento da anatomia seccional ministrado em seu curso para operar métodos como TC e RM? :	qual o impacto do baixo desempenho do aluno nas disciplinas de TC e RM, pode trazer ao futuro profissional em relação a sua empregabilidade no mercado de trabalho?	PERGUNTA 3: Quais sugestões você daria para a adequação da integralização curricular aos saberes e habilidades do ensino da anatomia seccional dos alunos?
Categoria A Relatam um conhecimento insatisfatório quanto ao preparo	Categoria A Quanto ao desempenho acadêmico	Categoria A Criação da disciplina de Anatomia Seccional/Carga Horária
Categoria B Relatam um conhecimento insatisfatório quanto ao preparo	Categoria B Mercado de Trabalho	Categoria B Novas metodologias, docentes qualificados e matriz curricular
Categoria C Os alunos não relatam estar preparados ou não		

Fonte: elaborado pelos autores.

A partir da questão 1, “Você se sente preparado no que diz respeito ao conhecimento da anatomia seccional ministrado em seu curso para operar métodos como TC e RM?”, foram registradas 48 expressões-chaves que resultaram em três Ideias Centrais (IC) categorizadas em A, B e C. A 1ª IC (A) “Relatam um conhecimento insatisfatório quanto ao preparo”, a 2ª IC (B) “

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
 NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
 RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



Relatam que se consideram preparados, e a 3ª IC (C) “Discurso onde os alunos não relatam estar preparados ou não” (Tabela 1).

Tabela 1 – Porcentagem das IC dos Discentes em resposta à pergunta 1

Categorias	Ideias Centrais	Expressões-Chaves	
		<i>n</i>	<i>f</i>
A	Relatam um conhecimento insatisfatório quanto ao preparo	26	54,16%
B	Relatam um conhecimento insatisfatório quanto ao preparo	16	33,34%
C	Os alunos não relatam estar preparados ou não	6	12,50%

Fonte: dados da pesquisa.

A Ideia Central, “Relatam um conhecimento insatisfatório quanto ao preparo”, Categorizada como A, apresentou 54,16% das expressões chaves, enquanto a Ideia Central B “Relatam um conhecimento insatisfatório quanto ao preparo” apresentou 33,34% das expressões chaves, e a Categorizada como C, resultou em 12,50%. Os respectivos DSC sobre o conhecimento da anatomia seccional ministrado em seu curso para operar métodos como TC e RM estão apresentados no Quadro 1.

Percebe-se que apesar de não existir um consenso em relação ao preparo e conhecimento adquirido sobre a anatomia seccional para cursar as disciplinas específicas como TC e RM por parte dos alunos, no DCS onde os alunos não relatam estar preparados ou não (C), identifica-se falas que destacam um desempenho insatisfatório ou despreparo, além de citar que o ensino individualizado dos saberes sobre anatomia seccional, pode agregar ao desenvolvimento e desempenho dos estudantes, o que neste sentido para a criação desta categoria como critério



de análise, pode, contudo subestimar os alunos que relatam um conhecimento insatisfatório quanto ao preparo, contudo todas as categorias (A, B e C), destacam deficiências em aulas nos laboratórios para a aquisição destas habilidades como também a importância do ensino da Anatomia Seccional como disciplina.

Quadro 1 – DSC dos Discentes em resposta à pergunta 1, “Você se sente preparado no que diz respeito ao conhecimento da anatomia seccional ministrado em seu curso para operar métodos como TC e RM?”

Discurso do Sujeito Coletivo (DSC)
IC – Relatam um conhecimento insatisfatório quanto ao preparo
<p>DSC – A (Discentes): Não me sinto preparado, devido não haver um estudo aprofundado, apesar das disciplinas de anatomia geral, uma disciplina de anatomia seccional ou uma integração da anatomia seccional dentro da disciplina de anatomia geral seria ótimo, pois falta uma disciplina na grade curricular da faculdade onde aborde esse assunto. Considero necessários mais estudos e pesquisas em livros, a carga horária em anatomia humana e radiológica é muito curta, é necessário que o profissional esteja sempre atuando nessas áreas para não esquecer o que aprendeu, tive poucas aulas no laboratório para ver anatomia seccional, na prática, preciso de mais conhecimento específico, a cadeira de anatomia deveria ser mais abordada, foi muito superficial, pois ainda tenho algumas dificuldades em avaliar as imagens. Mesmo tendo um bom professor preciso melhorar por se tratar de um assunto complexo, apenas as aulas de anatomia não foram suficientes para um bom aprendizado, preciso me qualificar fazendo cursos extras curriculares, pois não adianta termos uma teoria boa se a prática não funciona. Percebo o quanto é necessário entender e estudar essa temática, a anatomia seccional foi um assunto pouco abordado nos primeiros semestres, meu conhecimento em anatomia não é dos melhores. A faculdade deveria fixar mais estas disciplinas, quando cursei TC, estudavam ambos os conteúdos, anatomia seccional e protocolos de TC, não estava preparado para a cadeira de TC, o que me ajudou, foram às revisões que o professor fez para ajudar a turma. O curso não prepara o aluno para a anatomia seccional, assim não me sinto preparado por falta de uma dedicação maior, além da faculdade não ter oferecido uma cadeira específica para disciplina. É necessário um conhecimento mais amplo em anatomia seccional, pois deveria existir uma cadeira só para estar disciplina. (N03; N05; N18; N24; N28; N29; N30; N31; N48; N01; N15; N16; N17; N20; N22; N38; N42; N02; N11; N08; N14; N34; N35; N37; N39; N40).</p>

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
 NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
 RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



IC- Relatam um conhecimento insatisfatório quanto ao preparo

DSC – B (Discentes): Sim, me sinto preparado, tive professores incentivadores para com este conhecimento e a instituição tem uma boa biblioteca para consulta. Apesar de não estar no nível mais alto de conhecimento sobre a anatomia seccional, me sinto preparada para lidar com essas disciplinas, sempre teremos o que aprender daquilo que ficou faltando de semestres anteriores. Mas tenho conhecimento suficiente para entender as nomenclaturas e pretendo fazer novos cursos de capacitação. O conteúdo foi bem passado e bem explicado para cursar esse tipo de disciplina. Só falta melhor estrutura do laboratório de radiologia. Acredito que essa matéria merecia uma atenção a mais por parte da instituição, porém já tenho base teórica para essas disciplinas, mesmo sendo abordadas rapidamente no começo do curso, procurei consolidar esse aprendizado quando comecei a ver mais disciplinas específicas da profissão. Embora não sendo excelente em anatomia seccional tenho uma base, pois realizei cursos de extensões fora da instituição. Tanto em anatomia radiológica quanto na TC e exames contrastados, tive professores de alto conhecimento no assunto, mais é sempre bom ter mais conhecimento, então acho que um curso de anatomia seccional seria bom, as imagens desses exames necessitam de um conhecimento abrangente para sua interpretação, pois a anatomia seccional é inteiramente ligada a TC e RM. (N09; N10; N13; N07; N06; N04; N19; N21; N23; N26; N41; N44; N45; N46; N47).

IC- Os alunos não relatam estar preparados ou não

DSC – C (Discentes): Sem uma cadeira como essa é necessário buscar muita informação fora do curso, já cursei tais disciplinas e confesso que tive dificuldades, pois além de aprender os processos técnicos, o professor tinha que ensinar a anatomia seccional, o que poderia ter sido mais proveitoso se antes tivesse visto uma disciplina específica de anatomia seccional. Tenho dificuldade de visualizar imagens de TC e RM, fico sem saber que estrutura estou analisando. É importante a melhora dos meus conhecimentos sobre o assunto, leia bastante, porém, o auxílio de um professor específico é sempre muito importante, pois o conhecimento anatômico é essencial e um diferencial profissional (N32; N12; N33; N36; N43; N25).

Fonte: dados da pesquisa.

A questão 2, “Na sua percepção, qual o impacto do baixo desempenho dos estudantes nas disciplinas de TC e RM, pode trazer ao futuro profissional em relação à sua empregabilidade no mercado de trabalho? Foram registradas 49 expressões-chaves, que resultaram em duas Ideias Centrais (IC), categorizadas em A e B, onde a Categoria A “ Quanto ao desempenho acadêmico “, e a Categoria B “ Mercado de trabalho”, cuja frequência (f) é exposta na Tabela 2.



Tabela 2 – Porcentagem das IC dos Discentes em resposta à questão 2

Categorias	Ideias Centrais	Discentes	
		<i>n</i>	<i>f</i>
A	Quanto ao desempenho acadêmico	28	57,15%
B	Mercado de trabalho	21	42,85%
Total geral		49	100%

Fonte: dados da pesquisa.

A Ideia Central, “Quanto ao desempenho acadêmico”, Categorizada como A, apresentou uma frequência de 57,15%, enquanto a Ideia Central B “Mercado de trabalho” apresentou 42,85%, das expressões chaves. Os respectivos DSC sobre a pergunta 2, “Qual impacto o baixo desempenho dos estudantes nas disciplinas de TC e RM pode interferir na empregabilidade do futuro profissional no mercado de trabalho”, estão apresentados no Quadro 2.

Quadro 2 - DSC dos Discentes em resposta à pergunta 2, “Qual impacto o baixo desempenho dos estudantes nas disciplinas de TC e RM pode interferir na empregabilidade do futuro profissional no mercado de trabalho?”

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
 NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
 RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



Discurso do Sujeito Coletivo (DSC)

IC- Quanto ao desempenho acadêmico

DSC – A (Discentes): Em minha opinião, a falta do conhecimento da anatomia para o profissional pode deixar passar despercebida alteração no exame, hoje o perfil do profissional exige domínio em vários setores da radiologia entre eles a TC e RM. O baixo desempenho nessas disciplinas torna o profissional mais um na multidão, fazendo com que não tenha um diferencial que é incommum no meio, sem isso será apenas um apertador de botão, sem segurança de discutir casos com os demais profissionais da área. Além de um impacto negativo, poderá atrapalhar a realização do exame solicitado, sem falar que os profissionais que têm conhecimento sobre esse assunto têm empregos melhores. A anatomia seccional é essencial para se executar um bom exame, de modo a evitar exposição desnecessária ao paciente e a dificuldade de visualizar patologias no exame, isso dificulta o futuro profissional, pois amplo conhecimento faz com que ele se destaque na área. Sem a anatomia seccional, não terá um senso crítico para discutir um exame com uma perspectiva de análise patológica, embora não dando o diagnóstico, posso auxiliar o médico em observações, sendo importante não só para anatomia humana ou radiológica. Podendo levar a erros irreparáveis aos pacientes, um aluno desinteressado será um profissional relapso. Este assunto infelizmente é pouco abordado no curso, o que contribui para o baixo desempenho nessas disciplinas, faz com que ele não desempenhe um bom papel, sendo muito ruim, já que a disciplina de anatomia seccionada não é abordada. (N32; N12; N33; N36; N43; N25; N09; N10; N13; N07; N06; N04; N19; N21; N02; N11; N08; N14; N34; N35; N37; N39; N40).

IC- Quanto ao Mercado de trabalho

DSC – B (Discentes): Posso perder meu espaço para outro profissional, com o saber da anatomia seccional, devo me destacar em seleções de trabalho para atuar em TC ou RM, mas a falta de conhecimento interfere demais nas condições de empregabilidade, pois o mercado procura pessoas qualificadas que tenham conhecimentos diversos. O profissional da radiologia tem que ter conhecimento sobre essas matérias, a carga horária da disciplina de estágio curricular é pequena e nem todos os alunos têm a oportunidade de vivenciar estas práticas. Isso acarreta uma dificuldade ao profissional de oferecer um serviço de saúde de qualidade na imagem, ocasionando dificuldade ao médico de não observar estruturas que ele gostaria de visualizar, sendo um profissional mecânico, que sabe fazer o exame, mas não compreende nada do que tem nele. Hoje em dia o mercado de trabalho este cada vez mais competitivo e exigente, buscando os melhores, então se um profissional não se qualifica vai ficar para trás e dificilmente conseguirá um bom emprego. As clínicas não querem apenas um tecnólogo na área e sim um profissional que ajude a somar. Sem esse conhecimento os profissionais não vão querer trabalhar nessa área, por não ter segurança, tendo dificuldade de inserção no mercado (N01; N15; N16; N17; N20; N22; N38; N42; N03; N05; N18; N24; N28; N29; N30).

Fonte: dados da pesquisa.



Percebe-se neste DSC dos Discentes em Radiologia, a preocupação em relação ao conhecimento da anatomia seccional com a execução da atividade profissional, sobretudo em métodos específicos como TC e RM, além da possibilidade desta deficiência trazer certa insegurança na realização dos exames, podendo acarretar possíveis acidentes, como repetições de exames por protocolos inadequados para o tipo de região anatômica estudada, doses inadequadas aos pacientes por conta destas repetições, causando uma reconvocação do paciente para correção do exame solicitado em virtude um procedimento que por parte do médico radiologista, pode achar os exames inadequados para um diagnostico mais preciso, desta forma comprometendo os prazos para a entrega dos resultados dos mesmos e novo procedimento para a correção, além do retardo de tratamentos em pacientes que necessitam do diagnostico através destes exames para o início do tratamento de suas enfermidades.

O Discurso do Sujeito Coletivo apontou como a principal dificuldade quanto ao desempenho acadêmico e às questões sobre o mercado de trabalho, a inexistência de um ensino formal do conteúdo da anatomia seccional, o que impacta significativamente nas atividades profissionais e no nível de empregabilidade destes alunos e futuros profissionais.

Na 3ª e ultima questão, “Quais sugestões dariam para a adequação da integralização curricular aos saberes e habilidades do ensino da anatomia seccional dos alunos?”. Foram registradas 47 expressões-chaves que resultaram em duas Ideias Centrais (IC), categorizadas em A e B, a Categoria A “Criação da disciplina de Anatomia Seccional/Carga horária”, e a Categoria B “Novas metodologias, docentes qualificados e matriz curricular”, cuja frequência (f) se encontra exposta na Tabela 3.

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO

**Tabela 3** – Porcentagem das ideias centrais dos Discentes em resposta à pergunta 3

Categorias	Ideias Centrais	Discentes	
		n	f
A	Criação da disciplina de Anatomia Seccional/Carga horária	35	74,47%
B	Novas metodologias, docentes qualificados e matriz curricular	12	25,53%
Total geral		47	100%

Fonte: dados da pesquisa.

A Ideia Central da pergunta 3, “Criação da disciplina de Anatomia Seccional/Carga horária”, Categorizada como A, apresentou 74,47%, enquanto a Ideia Central B” Novas metodologias, docentes qualificados e matriz curricular “ apresentou 25,53%, das expressões chaves. Os DSC sobre “Quais sugestões dariam para a adequação da integralização curricular aos saberes e habilidades do ensino da anatomia seccional dos alunos estão apresentados no Quadro 3.

O Discurso do Sujeito Coletivo apontou como a principal sugestão, a necessidade de uma disciplina específica além de uma carga horária mais abrangente, destacando que uma mudança na estrutura curricular do CST em Radiologia se faz necessária para um maior aproveitamento das disciplinas que utilizam deste conhecimento com TC e RM, além de influenciar diretamente nas condições de trabalho dos profissionais entrevistados.

Foi possível identificar a necessidade, apontada por parte dos alunos, de uma mudança na estrutura curricular ou uma maior atenção para com este conhecimento, assim como uma mudança na metodologia de ensino por parte dos professores, no sentido de que seja viabilizado a utilização de recursos que possam trazer para a sala de aula uma vicinalidade com o mercado de trabalho.



Quadro 3 – DSC dos Discentes em resposta à pergunta 3 “Quais sugestões dariam para a adequação da integralização curricular aos saberes e habilidades do ensino da anatomia seccional dos alunos?”

Discurso do Sujeito Coletivo (DSC)
IC- Criação da disciplina de Anatomia Seccional/Carga horária.
<p>DSC – A (Discentes): Uma Disciplina específica com uma maior abordagem nas disciplinas de TC e RM, integrando anatomia seccional e anatomia geral ou a criação de uma disciplina de anatomia seccional com estágios mais direcionados a esses exames mais complexos. Carga horária diferenciada, laboratório com simulações de exames e estudos de casos clínicos, algo mais voltado ao estudo das imagens radiográficas em geral. A anatomia seccional é relevante e importante, assim como aulas mais cativantes, diversificadas que atraíam os alunos [...], praticar sempre que possível com uma boa didática, e com um bom professor. Inserir partir do 4º semestre uma cadeira a mais e mantê-la até o final do curso, ou seja, até o último semestre, para reforçar o aprendizado dos alunos, aprofundando a anatomia seccional principalmente no começo das específicas. Saliento que acho muito errado o curso proporcionar apenas uma disciplina de anatomia durante toda a formação do CTS em radiologia, já que esse conhecimento é indispensável para a profissão. Fazer uma introdução do assunto da mesma forma que é abordado em anatomia radiológica e TC. Pois traria bagagem extra para o curriculum. (N01; N02; N03; N04; N05; N06; N08; N10; N11; N13; N14; N15; N18; N19; N20; N22; N23; N25; N26; N28; N30; N31; N33; N34; N35; N36; N42; N43; N45; N46; N47; N54).</p>
IC- Novas metodologias, docentes qualificados e matriz curricular.
<p>DSC – B (Discentes): Acredito que além da Anatomia básica deveríamos ter algo mais aprofundado, o que já existe nas grades de outras IES, isso nos traz autoconfiança, exatamente o que falta em um bom percentual de alunos. Adicionar essa matéria na matriz curricular e se possível em um semestre simultaneamente com as cadeiras de TC e RM. Substituir alguma cadeira que não traz tanto efeito para os alunos, mas também o que tenho presenciado durante as aulas de anatomia, é somente falta de interesse em estudar, os alunos pensam apenas em passar na prova alcançando a média posta pela instituição de ensino. Acredito que quanto mais divididas fossem essas notas, em trabalhos, seminários, provas, forçaria o aluno a pesquisar mais sobre o assunto. Faz necessário integrar a grade curricular com a vivência no setor de trabalho, interessante que fosse ministrada aulas de TC e RM junto com anatomia secciona. Assim os alunos ficariam mais capacitados para área da radiologia (N07; N12; N16; N17; N24; N27; N29; N32; S1.N37; N39;.N41;.N51).</p>

Fonte: dados da pesquisa

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



Essas sugestões estão em consonância com a Resolução (CNE/CP nº 3), a qual descreve que a educação profissional de nível tecnológico, integrada às diferentes formas de educação, ao trabalho, à ciência e à tecnologia, objetiva garantir aos cidadãos o direito à aquisição de competências profissionais que os tornem aptos para a inserção em setores profissionais nos quais haja utilização de tecnologias (BRASIL, 2002). Em seu Art. 2º destaca que os cursos de educação profissional de nível tecnológico serão designados como cursos superiores de tecnologia e é relevante citar que deverão:

a) Incentivar a produção e a inovação científico-tecnológica, e suas **respectivas aplicações no mundo do trabalho**; (grifo nosso)

c) Desenvolver competências profissionais tecnológicas, gerais e específicas, para a gestão de processos e a produção de bens e serviços; (grifo nosso)

c) Propiciar a compreensão e a avaliação dos impactos sociais, econômicos e ambientais resultantes da produção, gestão e incorporação de novas tecnologias;

d) Promover a capacidade de continuar aprendendo e de acompanhar as **mudanças nas condições de trabalho, bem como propiciar o prosseguimento de estudos em cursos de pós-graduação**; (grifo nosso)

e) Adotar a flexibilidade, a interdisciplinaridade, a contextualização e a atualização permanente dos cursos e seus currículos; (grifo nosso)

f) Garantir a identidade do perfil profissional de conclusão de curso e da respectiva organização curricular (grifo nosso).

Muitos estudos corroboram com tais colocações. Hep-tonstall, Ali e Mankad (2016) em uma pesquisa realizada no Reino Unido, concluíram que apenas 5% do tempo total do ensino em educação médica são dedicados à radiologia, acres-



centa que o ensino da radiologia não satisfaz a necessidade de aprendizagem e, potencialmente, deixa os alunos subpreparados para a prática profissional.

Em um estudo realizado por Schoberet al. (2013) durante 10 anos utilizando a radiologia como parte do ensino da anatomia foi utilizado um sistema baseado em abordagem para derivar o conteúdo, fornecendo aos alunos uma oportunidade para rever a anatomia em diferentes modalidades de imagem. Quase todas as 618 respostas foram relativas à radiologia especificamente 95% dos estudantes sentiram que a inclusão de imagens radiológicas ajudou no desenvolvimento na formação profissional.

Apesar dos estudos apontados se tratarem de pesquisas com objetivos distintos, em todas elas os autores destacam a importância do ensino da anatomia e a interação da mesma com a radiologia.

Conclusão

Os resultados encontrados no presente estudo emergiram dos discursos dos sujeitos investigados, o entendimento de que o ensino da anatomia seccional é de extrema necessidade tanto na formação como na execução desta profissão na área médica, assim como a necessidade de um programa de educação continuada, podendo, contudo, sua negligência interferir na empregabilidade do futuro profissional no mercado de trabalho e, desta forma, observa-se a necessidade de uma maior divulgação desse tema.

Emergiu ainda a ideia central de que as IES devem, sempre que possível, atualizar suas estruturas curriculares de modo a se adaptarem às constantes mudanças na área de tec-

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



nologia em radiologia, que por sua vez, é uma área que aplica estas habilidades e saberes a disposição da medicina, que possui uma constante evolução tecnológica. Entretanto, recomenda-se uma maior atenção na aplicabilidade do ensino da anatomia seccional, onde estas habilidades e saberes tornam-se fundamentais como ferramentas no intuito de agregar ao aprendizado dos estudantes. Reitera-se a necessidade de fortalecer a capacidade dos docentes para com este tema como atores fundamentais na estimulação e motivação dos estudantes, com métodos e metodologias de ensino inovadoras.

Tais premissas pressupõem o compromisso de uma transformação social e educacional que possa ser capaz de uma mudança socioeconômica, com fortalecimento da empregabilidade através do investimento da educação de qualidade, que possa se mostrar eficiente na introdução dos envolvidos ao mercado de trabalho.

Referências

BRASIL. **Portaria n.º N.º 413, de 12 de maio de 2016**. Aprova, em Extrato, O Catálogo Nacional de Cursos Superiores de Tecnologia. Brasília, DF, Disponível em: <<http://www.semesp.org.br/site/assessorias/portaria-mec-n-413-de-11-d-maio-de-2016/>>. Acesso em: 01 maio 2017.

_____. **Resolução n.º 3 CNE/CP 29/2002**, de 18 de dezembro de 2002. Resolução Cne/cp n.º 3, de 18 de dezembro de 2002: Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a organização e o funcionamento dos cursos superiores de tecnologia. 3. ed. Brasília, DF, Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CP032002.pdf>>. Acesso em: 1 maio 2017.

_____. **Parecer CNE/CES 436/2001 processo (s) n.º (s): 23001.000106/2001-98**, de 02 de abril de 2001. Cursos Su-



periores de Tecnologia – Formação de Tecnólogos: Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Superior. 1. ed. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES0436.pdf>>. Acesso em: 30 abr. 2017.

_____. Decreto n. 92.790, de 17 de jun. de 1986. Regulamenta a Lei nº 7.394, de 29 de outubro de 1985, que regula o exercício da profissão de Técnico em Radiologia e dá outras providências. **Lex**. Brasília, v. 48, p. 1-1, jun. 1986. Legislação Federal e marginália.

COSTA, G. B. F.; LINS, C. C. dos S. A. O cadáver no ensino da anatomia humana: uma visão metodológica e bioética. **Rev. Bras. Educ. Med.**, v.36, n.3, p.369-373, 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbem/v36n3/11.pdf>. Acesso em: 27 mai. 2017.

DANGELO, J. G.; FATTINI, C.A. **Anatomia Humana Sistêmica e Segmentar**. 3ª ed. São Paulo: Atheneu, 2007.

ELLIS, H.; LOGAN, B. M.; DIXON, A. K. Anatomia Seccional Humana: Atlas de secções do corpo humano, imagens por TC e RM. 3. ed. São Paulo: Santos, 2010. 267 p. Tradução de: Terezinha Oppido.

GONDIM, S.; FISCHER, T. O discurso, a análise do discurso e a metodologia do discurso do sujeito coletivo na gestão intercultural, **Cadernos Gestão Social**, v. 2, n.1, 2009, p. 9-26.

LEFEVRE F; LEFEVRE AMC. **Pesquisa de Representação Social**. Brasília: Libe livro; 2010.

HEPTONSTALL, N.B.; ALI, T.; MANKAD, K. Integrating Radiology and Anatomy Teaching in Medical Education in the UK—The Evidence, Current Trends, and Future Scope. *Academic Radiology*, [s.l.], v. 23, n. 4, p.521-526, abr. 2016. Elsevier BV. <http://dx.doi.org/10.1016/j.acra.2015.12.010>. Disponível em: <[http://www.academicradiology.org/article/S1076-6332\(16\)00014-3/fulltext](http://www.academicradiology.org/article/S1076-6332(16)00014-3/fulltext)>. Acesso em: 27 maio 2017.

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



PRODANOV, Cleber Cristiano; FREITAS, Ernani Cesar de. Metodologia do trabalho científico: Métodos e Técnicas da Pesquisa e do Trabalho Acadêmico. 2. ed. Novo Hamburgo Novo Hamburgo - Rio Grande do Sul - Brasil: Feevale, 2013

REIS, C.; MARTINS, M. de M.; MENDES, R. A. F.; GONÇALVES, L. B.; SAMPAIO FILHO, H. C.; MORAIS, M. R.; OLIVEIRA, S. E. B.; GUIMARÃES, A. L. S. Avaliação da percepção de discentes do curso médico acerca do estudo anatômico. **Rev. Bras. Educ. Med.**, v.37, n.3, p.350-358, 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbem/v37n3/07.pdf>. Acesso em: 27 mai. 2017.

SCHOBBER, A. et al. Anatomy and Imaging: 10 Years of Experience with Interdisciplinary Teaching Project in Preclinical Medical Education - From an Elective to a Curricular Course. *Röfo - Fortschritte auf dem Gebiet der Röntgenstrahlen und der bildgebenden Verfahren*, [s.l.], v. 186, n. 05, p.458-465, 14 out. 2013. Thieme Publishing Group. <http://dx.doi.org/10.1055/s-0033-1355567>. Disponível em: <<https://www.scopus.com/record/display.uri?eid=2-s2.0-84899470904&origin=inward&txGid=F9918AFCAE13E02656DDF7D2C95ACFA4.wsnAw8kcdt7IPYLO0V48gA:2>>. Acesso em: 28 maio 2017

TAVANO, P. T.; ALMEIDA, M. I. A reconfiguração do ensino anatômico: tensões que incidem na disciplina básica. **Rev. Bras. Educ. Med.**, v.25, n.3, p.421-428, 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbem/v35n3/a17v35n3.pdf>. Acesso em: 27 mai. 2017.

TECNÓLOGO em radiologia deve ter gosto por exatas e saúde. 29/07/08. Disponível em: <<http://g1.globo.com/Sites/Especiais/Noticias/0,,MUL651659-15526,00.html>>. Acesso em: 07 maio 2017.



CONCEPÇÃO DE AVALIAÇÃO DO ENSINO - APRENDIZAGEM: A PERCEPÇÃO DOCENTE E DISCENTE NO CURSO DE LETRAS DA UVA

Neudiane Moreira Felix

Especialista em Gestão e Docência do Ensino Superior pela Universidade Estadual Vale do Acaraú-UVA. Professora Pesquisadora II do Plano Nacional de Articulação e Formação de Professor da Educação Básica - PARFOR/UVA/CAPES. Atualmente atua na área de Educação a Distância do UNINTA- Centro Universitário INTA. E-mail: cesecgeral.neudiane@hotmail.com

Rita de Cássia Marques Costa

Mestre em Educação Brasileira- UFC. Especialização em Docência na Saúde - URGs. Graduada em Pedagogia- UVA- Sobral. Licenciatura em Ciências (Universidade Estadual Vale do Acaraú-UVA). E-mail: ritasead.cpa@inta.edu.br

Silvany Pinto Lopes

Especialização em Gestão e Docência do Ensino Superior pela Universidade Estadual Vale do Acaraú-UVA. Pedagoga pela Universidade do Estado da Bahia - UNEB. Professora do Instituto de Estudos e Pesquisas do Vale do Acaraú (IVA). E-mail: silvanypl@hotmail.com

Adriana Pinto Martins

Especialista em Gestão Escolar, supervisão e coordenação pedagógica. Gestora de Projetos na produção de material didático para os cursos em Educação a Distância - EAD. E-mail: adripmart@hotmail.com
Agência Financiadora: Não contou com financiamento

RESUMO

O presente artigo é resultado de uma pesquisa realizada no Curso de Letras, na Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA), em Sobral, Ceará. O objetivo foi compreender a percepção de discentes e docentes sobre a avaliação do ensino-aprendizagem. No referencial teórico foram abordados autores como: Hadji (2001), André (2005), Freire (1983, 1996), Hoffman (2011), dentre outros, que pesquisam sobre a avaliação e as suas influências no processo de ensino e aprendizagem. Realizou-se ainda a consulta nos documentos institucionais do Curso de Letras para obtenção de informações a respeito do processo formativo dos que cursam tal graduação na UVA. A pesquisa foi de natureza qualitativa, configurando-se como estudo de caso e os procedimentos metodológicos compreenderam nos relatos dos docentes e discentes do referido curso, a partir do questionamento aberto: “o que você entende por avaliação?” Os resultados obtidos nos permitiram perceber uma vertente transformadora das práticas dos docentes e sua preocupação com a superação do binômio teoria-prática, através de atividades que envolvam os espaços sociais e

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



pedagógicos de atuação do licenciado. Pode-se perceber também que há uma necessidade muito intensa de se proceder a problematização dialogal das vivências e aprendizagens da sala de aula, realizando-se, rotineiramente, múltiplas reflexões que possam revelar as crenças educativas que permeiam o imaginário e as relações existentes entre os protagonistas da práxis educacional: educadores e educandos, em face da avaliação.

Palavras-chave: Avaliação do Ensino-Aprendizagem. Docentes. Discentes.

ABSTRACT

This paper is a result from a research applied to Degree in Languages (Portuguese) course at Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA), located in Sobral, estate of Ceará, Brazil. The aim was to comprehend the perspective from professors and students about the evaluation of the teaching-learning process. In theoretical reference, we refer to authors like: Hadji (2001), André (2005), Freire (1983, 1996), Hoffman (2011), and others who research about evaluation and its influences on teaching and learning processes. We emphasize the consultation accomplished on institutional documents of Degree in Languages (Portuguese) in order to gather information regarding the formative process of those who attend to that degree at UVA. The research had a qualitative nature, being configured as a case study and the methodological procedures included both professors and students testimonials, from the subjective question: “What do you understand by evaluation?”. The results allowed us to perceive a transforming aspect of professors’ practices and their concern with overcoming the theory and practice binome, through activities that involve graduates’ social and pedagogical areas of work. We can also perceive that there is a very intense need to proceed with a dialogical problematization of classroom experiences and learning, working everyday with multiple reflections that can reveal the educational beliefs that permeate the imaginary and the existing relationships between the protagonists of the educational praxis: educators and learners, in face of the evaluation.

Key-words: Teaching-Learning evaluation. Professors. Students.



Introdução

Este estudo surgiu a partir de uma investigação sobre a avaliação nas salas de aulas, pela experiência do ensino na educação básica e pelas aprendizagens na educação superior, sobretudo, no Curso de Letras da UVA, que tem a responsabilidade de formar os profissionais para docência em Língua Portuguesa e em Língua Inglesa.

Nunca foi tão necessário romper paradigmas arcaicos e tornar a prática avaliativa mais prazerosa para educadores e educandos, uma vez que a ação educativa vem sofrendo uma constante invasão tecnológica e o docente já não é mais o único detentor do conhecimento na sociedade em que vivemos.

Assim, investigou-se como os discentes e docentes, percebem a avaliação do ensino-aprendizagem, no Curso de Letras da Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA), enquanto instância formadora de novos profissionais de educação, sendo a mesma convocada a promover uma intensa revisão do significado das exigências burocráticas da avaliação e a sua reestruturação, para além de uma concepção meramente sentenciava ou de julgamento de resultados prontos e acabados das aprendizagens dos educandos.

“O tema de avaliação é bastante complexo, o que, como e para que avaliar, são questões que tomamos ao pensar no tema” (MAGALHÃES; MASIGLIA, 2013 p. 235).

Falar sobre avaliação ou procedimentos avaliativos, alguns questionamentos básicos acabam aflorando tais como: a) para que serve a avaliação? b) por que estamos avaliando? c) quem será beneficiado/prejudicado com o resultado obtido na avaliação? d) como podemos romper com estruturas arcaicas da avaliação e conduzir nossos discentes a novos patamares de

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



compreensão do ato avaliativo e de mudança cultural da sociedade? e) sabemos verdadeiramente avaliar? f) estamos ainda tão somente testando e medindo na universidade como outra forma avaliados em nossos processos formativos?

Não se pode negar que as exigências burocráticas das Instituições de Ensino Superior – IES em reduzir as observações, atividades, projetos, ações em notas, conceitos ou pareceres finais causam confusões de terminologias e de procedimentos avaliativos nos cursos de graduação do nosso país. Algo que já é muito comum nas escolas de educação básica, onde os educadores são meros reprodutores de seus processos avaliativos anteriores.

Referencial teórico

Avaliação em seu contexto histórico

Quando se fala em avaliação no Brasil não podemos deixar de lembrar a influência dos Jesuítas que chegaram ao país e trouxeram com eles o pensamento clássico de educação. A pedagogia dos Jesuítas era baseada na ótica teocêntrica da escola tradicional que direcionava seus ensinamentos para a religião. O ensino de caráter dogmático compreendia o homem como um ser descaracterizado de qualquer saber e que precisava ser preenchido com o conhecimento verdadeiro repassado inquestionavelmente pelo professor, que era o detentor do saber puro.

No Brasil, esse modelo de educação exerceu forte influência no cenário educativo. A avaliação também se fixou na prática desses professores. O modelo avaliativo baseado na “cultura” da prova, da premiação, da punição e dos deveres de casa, teve sua raiz na prática de educadores religiosos.



Metodologicamente as escolas eram organizadas em classes, cada uma com professor que expunha as lições, que os alunos deveriam ouvir e fazer os exercícios referentes. Daí o ensino corresponde a uma aprendizagem onde o professor oferece a matéria e uma lição para o aluno fazer, no qual na próxima aula faz uma recapitulação da aula anterior corrigindo os exercícios; se todos fizerem passa a frente, se ficaram dúvidas é preciso que se prolongue mais um pouco nesta matéria, depois de solucionar todos os problemas, pode prosseguir com a matéria.

Em se tratando da proposta da Pedagogia Tradicional, o modelo pedagógico descrito acima é o mais usual, no entanto, convém que salientemos que quando o aluno não consegue aprender acaba tendo de abandonar a escola, pois o professor só transmite a matéria e não se preocupa em ajudar os alunos no ato de solucionar suas dúvidas.

O formalismo e a memorização são uma das bases dessa prática pedagógica. Uma vez que a Pedagogia Tradicional acredita que o aluno deve seguir um modelo, a memorização é o melhor caminho para fazê-lo. Sobre isto Garcia, (2008, p. 35) destaca que:

[...] o prazer de aprender desaparece quando a aprendizagem é reduzida a provas e notas, os alunos passam a estudar 'para se dar bem na prova' e para isso tem de memorizar as respostas consideradas certas pelo professor ou professora. Desaparecem o debate, a polêmica, as diferentes leituras do mesmo texto, o exercício da dúvida e do pensamento divergente, a pluralidade. A sala de aula torna um pobre espaço de repetição, sem possibilidade de criação e circulação de novas ideias.

Para garantir que o aluno memorizou, o mestre toma a lição do aluno, que deve responder repetindo com exatidão

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



o que foi dito em sala de aula. O esforço para esse paradigma é necessário à educação. Para estimulá-lo, os alunos que conseguem seguir modelos, recebem prêmios (medalhas, distinções, quadro de honra) e os que não conseguem devem ser castigados.

Neste contexto, Libâneo (1994) nos alerta que ao aluno não é ensinado a cooperar, mas a competir. As atividades são feitas individualmente (a maioria delas são meramente simples reproduções do conteúdo repassado), e não em grupo.

O autor assevera que o respeito à autoridade nos diz como a Pedagogia Tradicional vê a atuação do professor. Ele é um depositário de conhecimentos, uma autoridade, um modelo, que reflete os modelos do passado glorioso da humanidade (os grandes filósofos, os grandes cientistas, os modelos tidos como universais).

Freire (1983) chamou essa pedagogia de educação bancária, pois o professor “depositava” os conteúdos na cabeça dos alunos. Nesta pedagogia a avaliação passou a ser vista como uma forma de verificar se o aluno reteve o conhecimento repassado pelo professor, e não uma oportunidade de compreender o conhecimento adquirido. Batista e Ibiapina, (2016 p. 1997) declaram que:

Dessa forma, a prática avaliativa tradicional, caracteriza-se como modalidade de caráter classificatório utilizada como instrumento de poder pelos docentes para medir a capacidade dos alunos em reproduzir os conteúdos transmitidos em aula, tornando-se um meio de controle do nível cognitivo, medido pela nota obtida nos testes.

Vale destacar que se o aluno não conseguisse decorar o que o professor passava, era punido com uma nota baixa (antigamente, em alguns casos extremados a punição incluía casti-



gos físicos como o uso da palmatória e a permanência em salas escuras, isolado dos demais membros da sala de aula).

Percebe-se que a maioria das escolas e das faculdades brasileiras, apesar do seu discurso inovador e das suas modernas filosofias de trabalho pedagógico, ainda privilegia a Pedagogia Tradicional. Isto se deve principalmente ao fato inconteste que os docentes são estimulados a repassarem avaliações tradicionais, repetitivas, de pura memorização dos conteúdos programáticos apresentados em sala de aula, o que acaba facilitando a permanência do processo burocrático interno das instituições de ensino.

Além desse forte argumento didático, a maioria das instituições ainda percebe a sala de aula como único local possível de aprendizagem, esquecendo-se que na atualidade os discentes são lançados em modernas tecnologias de aquisição do conhecimento. Nesse sentido, ainda percebemos nas escolas e faculdades a exigência exacerbada de cumprimentos de horários na sala, em detrimento das possibilidades exteriores do ambiente escolar, tais como: pesquisas, passeios e participação em eventos culturais.

Conceptualizações sobre avaliação

A avaliação tem sido uma temática recorrente nas pesquisas educacionais e ainda se encontra em uma teia de profundas reflexões e impasses. Muitos tentam associar o ato avaliativo ao mero uso de determinados instrumentos avaliativos, sem inserir outros elementos que podem tornar o ato avaliativo mais compreensivo e produtivo para educadores e educandos.

De acordo com Magalhães e Masiglia (2013 p. 245):

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



A avaliação é a verificação da aprendizagem a partir dos componentes anteriores. É claro que a constatação do que o aluno aprendeu não se dá por meio de um único instrumento, mas devemos planejar situações nas quais possamos avaliar o que o aluno está aprendendo e assim replanejar as ações, seja para potencializar ainda mais o que estamos ensinando, seja para buscar outras estratégias mais adequadas às proposições do ensino.

A avaliação é um componente do ensino que possibilita ao aluno mostrar seu desempenho e as competências adquiridas como resultados de sua aprendizagem. Serve também para o docente verificar sua prática e melhorar suas estratégias metodológicas em sala de aula. É assim um elemento de mão dupla na educação. Sua influência pode ser percebida entre os professores e os estudantes, com enfoques mais intensos nos resultados da aprendizagem.

Conforme os estudos sobre o processo de avaliação, o que temos constatado é que avaliação não tem se caracterizado numa forma educacional que possibilite o crescimento e a aprendizagem necessária do aluno. Pelo contrário, muitas vezes é tão somente percebida como disciplinadora, punitiva e discriminatória. (HOFFMANN, 2011)

A Avaliação da Aprendizagem no curso de Letras da UVA

A formação no Curso de Letras da UVA, que oferece as habilitações em Língua Portuguesa e Inglesa vem vivenciando historicamente desde a sua criação, em que foi proposto pela Diocese de Sobral, com o objetivo de subsidiar a melhoria da qualidade do ensino na Zona Norte cearense. Do docente que será formado pelo Curso de Letras da UVA espera-se a compe-



tência de saber lidar com diferenças, motivar os estudantes, promover um ambiente de troca de saberes e dar progressões ao processo de ensino e aprendizagem.

Em face das exigências formativas dos profissionais da área de Letras, o Curso que foi criado em Sobral-Ce, no ano de 1961, teve uma matriz curricular que passou por três reformas importantes sendo que em 1995 sofreu a sua maior alteração. Em 2011, começou a ser gestada sua atual reforma, com reflexões significativas do corpo docente e da representação discente da IES.

As discussões, de acordo com o expressado em seu mais recente Projeto Político-Pedagógico, giravam em torno da construção de um ensino de qualidade, com forte formação intelectual dos seus formandos e com conhecimentos específicos sobre o ensino e a docência.

Precisa-se destacar que o Curso de Letras da UVA vem evoluindo historicamente sobre os procedimentos avaliativos graças aos esforços das legislações educacionais brasileiras, das discussões dos seus docentes e do movimento embrionário dos discentes, que questionam em sala de aula a avaliação utilizada, seus objetivos e seus fins educativos e pedagógicos.

Em se tratando da evolução avaliativa do Curso de Graduação da UVA, acima mencionado, pode-se perceber que o mesmo encontrou em sua ampla trajetória histórica, em que são vislumbrados, mais de cinquenta anos de existência institucional, muitas polêmicas, contradições e impasses, mas que não cedeu ao comodismo nem muito menos de forma inerte a mudança do cenário nacional, uma vez que sempre se colocou na condição de protagonista de sua atuação.

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



Procedimentos metodológicos

Para esta investigação, além das pesquisas bibliográficas que subsidiaram a compreensão teórica da temática proposta, foi realizada uma pesquisa de campo, envolvendo docentes e discentes da UVA. À luz do referido suporte teórico adotou-se um formulário padronizado para coleta de depoimentos/ relatos dos docentes e discentes do Curso de Letras, a partir do questionamento básico: **O que você entende por avaliação?** E a partir deste encaminhamento, o depoente ramificava sua resposta sobre como gostaria de ser avaliado, que tipo de instrumento avaliativo seria produtivo e quais sugestões gostariam de oferecer sobre esta temática para melhoria do referido curso.

Para melhor compreensão do que se propôs investigar além dos autores já mencionados, apoiamos-nos também nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs, 1998), por apresentarem um repertório bastante significativo de orientações sobre as abordagens avaliativas na educação básica, que podem auxiliar as posturas dos educadores nas salas de aula do país, inclusive na educação superior.

Na presente pesquisa, de natureza qualitativa, utilizou-se o estudo de caso com metodologia fundamentada em André (2005), onde a observação participante e as entrevistas aprofundadas são, assim, os meios mais eficazes para que o pesquisador se aproxime dos sistemas de representação, classificação e organização do universo estudado.

Resultados e discussões

Com elevado espírito investigativo, obteve-se um total de 31 depoimentos, entre alunos e professores, o sigilo da in-



formação será aqui garantido através da nomenclatura docente/discente 1, 2, 3 e assim sucessivamente que serão abaixo analisados:

Depoimentos dos Discentes

Foram coletados (23) depoimentos. Os depoentes foram discentes dos diversos períodos do curso, do segundo ao nono período, das habilitações em Língua Portuguesa e Língua Inglesa, sendo que o quinto período apresentou a maior predominância com 12 estudantes. Os mesmos eram na sua maioria do turno noturno, do sexo feminino, com faixa etária entre 18 e 25 anos, residentes em Sobral-Ce. A coleta era precedida de uma rápida abordagem aleatória junto ao discente do Curso de Letras e da explicação do objetivo da pesquisa, de forma muito natural e solidária. Para facilitar a apresentação das respostas obtidas foram agrupadas em 4 tabelas as respostas similares:

Tabela I – Avaliação e Sua Natureza Metódica

DEPOENTE	TEXTO PROFERIDO	ÊNFASE PERCEBIDA
Discente 1	“Avaliação é o método pelo qual o professor realiza na sala de aula como forma de identificar e analisar os conhecimentos dos seus estudantes diante dos temas trabalhados e estudados na sua disciplina”.	Rigor metodológico da avaliação na sala de aula.
Discente 2	“É um método na qual o professor faz uso para verificar se o aluno está com o rendimento bom, regular ou mal em determinada disciplina”.	Verificação do rendimento da aprendizagem.

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
 NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
 RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



Discente 7	“É um tipo de método usado para saber o nível intelectual de cada aluno em determinada área e em determinado momento”.	Verificação do rendimento da aprendizagem.
Discente 20	“Método que testa o conhecimento do aluno, valendo assim determinada pontuação que pode levar o aluno a ser aprovado ou reprovado”.	Verificação do rendimento da aprendizagem.
Discente 21	“Método pelo qual o professor consegue entender o grau de aprendizagem dos estudantes orientando-os nas suas dificuldades e compartilhando em seu crescimento”.	Rigor metodológico da avaliação na sala de aula.

Fonte: Formulário de Depoimento sobre Avaliação da Aprendizagem.

Observou-se na Tabela I, intitulada “Avaliação e sua Natureza metódica” (05), depoentes apresentados, sendo que dois disseram que a avaliação busca desenvolver um rigor metodológico em sala de aula e três enfocaram sua interface com o rendimento da aprendizagem.

Nesta tabela, encontrou-se a assertiva de Freire (1996) ao focar a importância do rigor metodológico na prática docente como forma de influenciar um fazer metodológico crítico e reflexivo. Em se tratando da associação com o rendimento da aprendizagem, compreendemos que este aspecto está ligado com a estruturação do sistema, que exige a nota para os procedimentos de aprovação e reprovação. No entanto, muitos educadores esquecem-se da proposta mais inovadora traçada



pela LDB (Lei Nº 9394/96) que coloca a avaliação muito mais processual e qualitativa.

Tabela II – Avaliação e Sua Natureza Processual

DEPOENTE	TEXTO PROFERIDO	ÊNFASE PERCEBIDA
Discente 3	“Processo pelo qual o aluno é submetido ao final de cada conteúdo dado, a mostrar o que aprendeu”.	Garantir a aprendizagem.
Discente 5	“É um processo necessário no desenvolvimento do ensino-aprendizagem, porém não deve ser concebido de forma arbitrária e obsoleta, não deve julgar, nem classificar, mas diagnosticar até que ponto o aluno aprendeu”.	Promover a avaliação diagnóstica.
Discente 10	“É um processo que tem por objetivo analisar os conhecimentos adquiridos ou experiências adquiridas”.	Promover a avaliação diagnóstica.
Discente 12	“É um processo pelo qual o professor pode descobrir o desempenho de seus estudantes, saber se eles realmente estão aprendendo o conteúdo repassado em sala de aula e suas possíveis dificuldades quanto a aprendizagem”.	Promover a avaliação diagnóstica.
Discente 13	“É o processo no qual os estudantes têm a oportunidade de demonstrar os conhecimentos adquiridos durante as aulas, como também o momento em que professor classifica seus estudantes”.	Promover a avaliação diagnóstica.
Discente 14	“É o processo que visa descobrir o grau de aprendizagem de um determinado conteúdo”.	Promover a avaliação diagnóstica.
Discente 15	“É o processo pelo qual se obtém, através de observação, testes ou conversações, o desempenho de um indivíduo em determinadas atividades”.	Promover a avaliação diagnóstica.
Discente 16	“É o processo que o professor se baseia para dar ao aluno alguma nota”.	Promover a avaliação diagnóstica.

Fonte: Formulário de Depoimento sobre Avaliação da Aprendizagem.

Na Tabela II, intitulada “Avaliação e sua Natureza processual”, foram apresentados os relatos de (08) educandos,

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
 NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
 RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



sendo que seis enfocaram o caráter diagnóstico da avaliação enquanto ação docente processual, um abordou a garantia da aprendizagem e outro mencionou a promoção da avaliação classificatória. Podemos verificar que a avaliação, segundo Hadji (2001) possui a função de realizar um diagnóstico processual dos estudantes em sala de aula, ou seja, avaliação na perspectiva formativa, facilitando o planejamento dos docentes. Esta relação processual deverá evitar dificuldades de aprendizagem e ampliar as consequências e habilidades dos docentes. Ao ser vista como garantia de promoção da aprendizagem, a avaliação deve ser um ato interativo entre professores e estudantes que identificam objetivos comuns e trabalham para alcançá-los coletivamente.

Tabela III – Avaliação E Sua Natureza Instrumental

DEPOENTE	TEXTO PROFERIDO	ÊNFASE PERCEBIDA
Discente 6	“É apenas um instrumento que utilizamos para verificar se o aluno adquiriu os conhecimentos básicos, relativos a um determinado nível e se ele se torna capaz de utilizar estes conhecimentos em situações do cotidiano”.	Mero instrumento pedagógico.
Discente 19	“É um instrumento utilizado pelo docente para medir e avaliar os conhecimentos adquiridos por seus estudantes ao longo da disciplina”.	Instrumento Processual avaliativo.

Fonte: Formulário de Depoimento sobre Avaliação da Aprendizagem.

Na **Tabela III**, intitulada “Avaliação e sua natureza instrumental”, apenas (02) depoentes se manifestaram sobre este



caráter da avaliação, sendo que um percebeu sua dimensão meramente instrumentalista e o outro a visualizou como um instrumental processo de busca de informações sobre a aprendizagem dos estudantes.

Segundo Hadji (2001), é inegável a natureza instrumentalizadora da avaliação para os docentes, que esperam através de seus resultados, compreender melhor os caminhos de seu fazer pedagógico e melhor atuar diante das dificuldades surgidas.

Tabela IV – Finalidades Educacionais da Avaliação

DEPOENTE	TEXTO PROFERIDO	ÊNFASE PERCEBIDA
Discente 4	“É a maneira mais viável de obter informações importantes não somente sobre o desempenho dos estudantes, mas também sobre os materiais e métodos de ensino”.	Promover a avaliação diagnóstica.
Discente 8	“É perceber se o aluno alcançou um determinado objetivo proposto pelo professor”.	Promover a avaliação diagnóstica.
Discente 9	“É a maneira de observar na prática, a teoria aprendida pelo discente, refletindo seus pontos fortes ou fracos para melhorar ou ajudar no que ele necessita”.	Promover a avaliação diagnóstica.
Discente 11	“É uma forma contínua de medir a assimilação do aluno a respeito do conteúdo apresentado. Essa forma aborda várias técnicas ou uma só que cabe ao professor definir”.	Promover a avaliação diagnóstica.

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
 NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
 RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



Discente 17	“É uma forma de analisar o aprendizado, revendo conteúdos aprendidos, buscando demarcar o que realmente ficou”.	Promover a avaliação diagnóstica.
Discente 18	“Modo pelo qual o professor se vale para questionar o educando sobre o que aprendeu no decorrer da disciplina”.	Promover a avaliação diagnóstica.
Discente 22	“É um diagnóstico que tem como objetivo constatar e medir o nível de conhecimento atingido pelo aluno que está sendo avaliado”.	Promover a avaliação diagnóstica.
Discente 23	“É uma análise do conteúdo assimilado pelo aluno, geralmente atribuindo-se uma nota”.	Promover a avaliação diagnóstica.

Na Tabela IV, intitulada “As Finalidades educacionais da Avaliação”, foram apresentados (08) depoimentos, sendo que seis enfocaram a função diagnóstica da avaliação, um deu ênfase a sua função formativa e um mencionou sua importância na percepção do rendimento da aprendizagem. Tal tabela corrobora as informações obtidas nos depoimentos anteriores e nos fazem verificar que os discentes do Curso de Letras da UVA têm uma percepção muito clara da função diagnóstica da avaliação no processo de ensino-aprendizagem, sentem também um pouco de necessidade da avaliação na sua função formativa e ainda acrescentam sua importância processual nos dados do rendimento da aprendizagem.

Para Libâneo (2001), muitos problemas educacionais poderiam ser evitados se os docentes usassem com critérios



bem definidos, a avaliação na sua dimensão diagnóstica. Os discentes, por sua vez, sentem a necessidade de um acompanhamento mais direcionado de suas aprendizagens iniciais e finais, exigidas pela escola e pela comunidade escolar.

Depoimentos dos Docentes

Vejamos agora as respostas atribuídas pelos docentes do Curso de Letras da UVA que responderam a mesma questão acima analisada, acrescentando se era possível formar estudantes competentes sem uma prática de ensino rigorosa e distante de uma abordagem puramente classificatória.

Os depoimentos dos 08 docentes participantes envolveram as duas habilitações do Curso, sendo que houve maior predominância com os docentes de Língua Portuguesa. Os docentes do Curso já mencionado são jovens, estão numa faixa etária de 25 a 35 anos, possuem em média o mestrado, são na sua maioria do sexo masculino e trabalham na UVA pelo menos há cinco anos, com vínculo empregatício efetivo, substituto ou contratado pelo seu Instituto de Ensino.

Optou-se por apresentar os relatos dos professores do curso com a sua respectiva análise logo em seguida, obtemos a participação de (08) docentes, sendo que o curso possui vinte professores. Os docentes assim se manifestaram em seus depoimentos: Docente 1: “é possível formar estudantes sem uma prática avaliativa rigorosa, desde que se dê ao aluno a possibilidade de ele saber que “este” ou “aquele” curso ou disciplina é para ser vivido 24 horas. O tempo o formará como um bom ou mal profissional. ”

Porque no lugar de rigorosa ela deveria ser vigorosa, diagnosticando as dificuldades com o objetivo de forta-

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



lecer a aprendizagem na retomada de esforços que levasse os estudantes aprenderem de verdade. Não haveria necessidade de classificação, não precisava separar aptos e não aptos, se apoiando num único instrumento de avaliação a nota. Era preciso que a avaliação fosse grupal, e os resultados uma avaliação resultante do esforço conjunto dos estudantes que em equipe se estimulavam e se ajudam. (DOCENTE 2)

Os docentes entendem que a avaliação não deve ter uma finalidade somativa, mas ser alvo de inúmeras interpretações e que a mesma, embora envolvida num amplo rigor metódico, pode apresentar falhas. Usada desde os primórdios das escolas brasileiras, a avaliação da aprendizagem vem sendo revista pelos docentes que tentam torná-la mais eficaz, inclusive na sua dimensão educacional mais ampla. Sobre esta ideia, confirma o Docente 3: “dependendo da metodologia aplicada em sala de aula, o professor poderá obter resultados satisfatórios na formação do aluno, sem precisar adotar uma prática avaliativa rigorosa e classificatória.”

Logo, como assinala, o Docente 4 quando declara que: “mas vale salientar que toda avaliação está possível de falhas”. Os docentes entendem que a avaliação não deve ter uma finalidade somativa, mas ser alvo de inúmeras interpretações e que a mesma, embora envolvida num amplo rigor metódico, pode apresentar falhas.

Os docentes possuem uma atitude muito otimista diante dos resultados da avaliação, em face de suas finalidades, transformações educativas e sociais. Sobre estas reflexões recorre-se aqui aos depoimentos – Docente 5: “acredito que não. Principalmente se levarmos em conta que existem certas medidas de avaliação e de ensino “paternalistas” que dificultam o processo satisfatório de ensino-aprendizagem do aluno.



” Docente 6: “todo processo avaliativo deve ser rigoroso, seja classificatório, ou não. Formar estudantes competentes é necessário e possível. Isto vai além dos processos avaliativos”.

Nos depoimentos 7 e 8 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. Sobre este exposto os docentes declararam que: “para aprender é preciso ter responsabilidade e interesse e nem sempre é necessário que para isso sejamos rigorosos”. (DOCENTE 7); “aprender é uma atitude de crescimento humano”. (DOCENTE 8).

Considerações finais

Nesse sentido, em face do estudo teórico-prático aqui registrado, descobriu-se que: 1) a avaliação ainda é um tema cercado de mitos e impasses, que apresenta desafios conceituais, procedimentais e atitudinais; 2) a avaliação possui finalidades, funções, tipos e instrumentos avaliativos que poderão facilitar a vida dos docentes e dos estudantes, se forem reconhecidos e utilizados corretamente pelos mesmos em sala de aula; 3) aplicar uma avaliação em sala de aula é um caminho de mão dupla, pois produzirá resultados para os docentes e discentes, exigindo uma análise processual das situações que levaram a tais resultados; 4) os docentes do Curso de letras da UVA estão tentando realizar uma avaliação de aprendizagem mais inovadora, proposta inclusive pelo seu Projeto Político-Pedagógico, no entanto, reconhecem os problemas históricos da avaliação e lutam para vencer seus mitos formativos; 5) os discentes do Curso de Letras da UVA têm uma visão muito clara da avaliação da aprendizagem na sua dimensão diagnóstica e formativa,

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



mas criticaram as posturas classificatórias que alguns docentes teimam em manter, por serem reducionistas do ato avaliativo. 6) A perspectiva dos discentes por uma avaliação emancipatória ainda é embrionária, porém é reconhecida como necessária e viável nos Cursos de graduação, de forma especial, nas licenciaturas, por seu caráter de formação consciente e crítica dos profissionais de educação. 7) os aspectos legais da avaliação não são ineficientes na prática pedagógica, mas precisam de uma maior análise por parte dos docentes e de um maior reconhecimento por parte dos discentes; 8) avaliar não é um ato isolado ou individual, mas uma decisão influente no fazer pedagógico e determinante de suas transformações.

O tema aqui abordado é inesgotável e poderá ser desvelado, o futuro pertence aos que detiverem melhores ferramentas de aprendizagem e de inserção social. Assim, avaliar é preciso, caminhar é necessário e mudar é fundamental, porque somos educadores e educandos, num ato permanente de aprendizagem, de ensino e de humanização.

Referências

ANDRÉ, M.E.D.A. **Estudo de caso em pesquisa a avaliação educacional**. Brasília: Líber Livro editora, 2005.

BARRETO, Aline Cabral de Oliveira; GRANZOTTI, Raphaela Barroso Guedes; DOMENIS, Danielle Ramos, et. al. Método de avaliação discente em um curso de graduação baseado em metodologias ativas. In: **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v, 12, n. 2, p. 1005-1019, 2017. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.21723/riaee.v12.n2.8745> -ISSN: 1982-5587.

BATISTA, Suênya Marley Mourão; DE MELO IBIAPINA, Ivana Maria Lopes. Possibilidades da prática avaliativa no ensino



superior: uma experiência colaborativa. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, v. 11, n. 4, p. 1994-2011, 2016. Disponível em: < <http://dx.doi.org/10.21723/riaee.v11.n4.7392> > E-ISSN 1982-5587.

BRASIL. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996. p. 27894. Disponível em: Acesso em: 23 mar. 2005.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

FREIRE, P. **Educação como Prática da Liberdade**. 14. Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983. 150 p.

_____. **Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à prática em construção da pré-escola à universidade**. 9. Ed. Porto Alegre: Mediação, 1996.

GARCIA, R. L. A avaliação e suas implicações no fracasso/sucesso. In: ESTEBAN, M.T. (Org.). Avaliação: uma prática em busca de novos sentidos. 5. Ed, Petrópolis: DP et Alli, p.25-42, 2008. In: **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, v. 11, n. 4, p. 1960-1978, 2016 E-ISSN: 1982-5587. DOI: <http://dx.doi.org/10.21723/riaee.v11.n4.7155>

HADJI, C. Compreender que a avaliação formativa não passa de uma “utopia promissora”. In: HADJI, CHARLES. **Avaliação desmistificada**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

HOFFMANN, J. **Avaliação mediadora**. 31. ed. Porto Alegre: Editora Mediação, 2011a.

LIBÂNEO, J.C.. **Organização e gestão da Escola: Teoria e Prática**. Goiânia: Alternativa, 2001.

LUCKESI. C. C. **Avaliação da aprendizagem escolar**. 9. Ed. São Paulo: Cortez, 1999.

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



MAGALHÃES, Giselle Modé; MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão. A avaliação na perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica. In: **Revista online de Política e Gestão Educacional**, Araraquara/SP, n.15, p.235-248, 2013 Disponível em: <http://seer.fclar.unesp.br/rpge/article/view/9354/6206>. ISSN: 1519-9029.

PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO DO CURSO DE LETRAS DA UVA - Versão 2011, cedido pela Coordenação do Curso de Letras da UVA.

VIEIRA, José Jairo; MORAES, Marcelo Pereira de; VIEIRA, André Lopes da Costa. Avaliação e Políticas Públicas em Educação: fatores determinantes na qualidade e formação de profissionais. Nº 16, 2014. In: **Revista online de Política e Gestão Educacional**, Araraquara/SP, n.16, p. 4-000, 19, 2014. Disponível em: <<http://seer.fclar.unesp.br/rpge/article/view/9357/6208>>. ISSN: 1519-9029.



APÊNDICE A

QUESTIONARIO USADO NA PESQUISA DE CAMPO

Nome do Pesquisado: _____

Data da Execução: ____/____/____

OBJETIVO: Identificar a percepção de docentes e discentes do curso de Letras da UVA sobre a Avaliação da Aprendizagem inserida na Reformulação Curricular do referido curso.

RESPONDA LIVREMENTE: O QUE VOCÊ ENTENDE PO AVALIAÇÃO?

Obrigada pela sua participação.

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



PROVA ESTILO ENADE: PREPARAÇÃO PARA O EXAME OU VERIFICAÇÃO DA APRENDIZAGEM?

Mary Helen Aragão Sousa

FIED

Kátia Maria de Aguiar Freire

FIED

Maria Gleice Rodrigues

FIED

RESUMO

Considerando que o ENADE é um exame de larga escala, constituindo um instrumento de avaliação que busca diagnosticar as habilidades acadêmicas e as competências profissionais dos alunos, vislumbrando a qualidade do ensino superior, é que o presente trabalho se empenha em investigar uma recente experiência docente que teve como campo empírico uma instituição privada de nível superior, situada na região Noroeste do Estado do Ceará. Na referida IES, surgiu o problema configurado em objeto pesquisa que resulta investigar o processo de elaboração e execução da prova estilo ENADE no curso de Pedagogia, tendo em vista o baixo conhecimento dos docentes sobre a Teoria da Resposta ao Item (TRI). A pesquisa, de cunho qualitativo, teve como instrumento para coleta de dados um questionário de respostas abertas, direcionado aos professores do curso de Pedagogia, que serviram de amostra para análise dos dados. A fundamentação teórica foi embasada nos autores: Brito (2008), Demo (2008), Dias Sobrinho (2010), Hadji (1994), Peixoto (2011) e Silva (2003), dentre outros. Concluiu-se que, do ponto de vista crítico do pesquisador, há uma demanda formativa para o grupo docente sobre a referida avaliação, dando, ao mesmo, melhores condições para lidar com a prática de elaboração e aplicação do instrumento avaliativo, na perspectiva de verificar o rendimento do aluno no processo de ensino-aprendizagem.

Palavras-chave: ENADE. Avaliação. Ensino-aprendizagem.

ABSTRACT

Considering that the ENADE is a large-scale exam, constituting an evaluation instrument that seeks to diagnose the academic abilities and the professional competences of the students, aiming at the



quality of higher education, is that the present work is dedicated to investigate a recent teaching experience that had as empirical field a private institution of superior level, located in the Northwest region of the State of Ceará. In the referred IES, the problem arose in the research object that investigates the process of elaboration and execution of the ENADE style test in the pedagogy course, considering the low knowledge of the Teachers about the Item Response Theory (TRI). The qualitative research had as instrument for data collection a questionnaire of open answers, directed to teachers of the Pedagogy course, who served as a sample for data analysis. The theoretical basis was based on the authors: Brito (2008), Demo (2008), Dias Sobrinho (2010), Hadji (1994), Peixoto (2011) and Silva (2003), among others. It was concluded that, from the critical point of view of the researcher, there is a formative demand for the teaching group about this evaluation, giving the same better conditions to deal with the practice of elaboration and application of the evaluation instrument, with a view to verifying the income of the student in the teaching-learning process.

Key-words: ENADE. Evaluation. Teaching-learning.

Introdução

Segundo Viana (2000, p.52), “a avaliação deve incidir sobre o aluno, como um todo, nos seus conhecimentos, habilidades, modos de pensar, atitudes e interesses, sem se concentrar em apenas elementos isolados”. Partindo desse pressuposto, a avaliação, cada vez mais, ganha relevância no processo formativo, sendo uma prática estabelecida não só na educação básica, mas também no ensino superior, dentro do contexto da avaliação em larga escala, que tem permitido um panorama geral do nível do aluno e da instituição formadora, respectivamente. Nesse contexto, coloca-se o ENADE como ponto de discussão, tendo em vista ser uma realidade vivenciada pelas IES, sejam públicas ou privadas.

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



Nesse sentido, o presente trabalho se empenha em relatar uma recente experiência docente numa instituição privada de nível superior, situada na região Noroeste do Estado do Ceará onde surgiu a curiosidade da pesquisa que resulta investigar como se deu o processo de elaboração e execução da prova estilo ENADE no curso de pedagogia, tendo em vista o baixo conhecimento dos docentes sobre a Teoria da Resposta ao Item (TRI).

Para situarmos a evolução da compreensão da importância do processo avaliativo que propõe a prova estilo ENADE, este estudo foi desenvolvido com base na pesquisa de cunho qualitativo. Para Minayo (*apud* SOUSA e HOLANDA, 2003) esse método abrange uma questão particular, que se preocupa com a realidade vivenciada que não pode ser quantificada.

A coleta de dados foi realizada por meio da aplicação de um questionário de respostas abertas, direcionado aos docentes. Desta forma, definindo a pesquisa em categoria empírica que segundo Oliveira (2008, p. 103) “permite a sistematização das informações obtidas através das unidades de análise”.

A pesquisa fundamentou-se, teoricamente, a partir da leitura do pensamento de autores como Brito (2008), Demo (2008), Dias Sobrinho (2010), Hadji (1994), Peixoto (2011) e Silva (2003), cujas contribuições colaboraram para a edificação de uma análise crítica-reflexiva mais consistente.

Uma vez feita a categorização de dados, foi possível realizar uma análise do teor das respostas, permitindo um ponto de vista crítico do pesquisador e a indicação de uma demanda formativa do grupo para lidar com a prática de elaboração de itens na situação descrita.



O Enade e a reflexão de uma experiência que demanda aprender para saber fazer

A avaliação do ensino superior existe há mais de 20 anos, tendo se iniciado, portanto, na década de 1990, com a implementação do sistema de avaliação dos cursos superiores, regulamentado pela Lei de nº 9.131, de 24 de novembro de 1995, que instituiu o Exame Nacional de Cursos - ENC, popularmente conhecido como Provão. Tal legislação determinava exames escritos e aplicados anualmente, em todo território nacional, aos estudantes concluintes dos cursos de graduação de áreas pré-selecionadas. O ENC tornou-se, assim, um instrumento central da avaliação da educação superior brasileira entre os anos de 1996 a 2003.

O Provão foi amplamente criticado pela sociedade acadêmica, tendo em vista que os testes eram desenvolvidos a partir de padrões de qualidade pré-definidos. Desta forma, ele apresentava resultados isolados sem sentido próprio para a qualificação dos cursos. Dias Sobrinho (2010, p. 207) acrescenta que o exame “não se preocupava em avaliar a complexidade do fenômeno educativo, nem mesmo a complexidade da aprendizagem”, servindo, apenas, à criação de *rankings* para cursos e instituições. Afirma-se, em concordância com Dias Sobrinho (2010) e Brito (2008), que o Provão não passava de uma avaliação estática, composta por exames no estilo tradicional e que vislumbrava a resolução de problemas convencionais, com respostas pontuais e classificatórias, de caráter estático, sem *feedback*, como controle de resultados, fragmentados, ressaltando, no entanto, uma avaliação de produto.

Todavia, para Dias Sobrinho (2010), com a pluralidade e diversidade de nossa sociedade, a avaliação é mais do que uma

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



simples somativa de pontos ou ferramenta para ranqueamento das IES:

A avaliação é a ferramenta principal de organização e implementação das reformas educacionais. Produz mudanças nos currículos, nas metodologias de ensino, nos conceitos e práticas de formação, na gestão, nas estruturas de poder, nos moldes institucionais, nas configurações do sistema educativo, nas políticas e prioridades da pesquisa, nas noções de pertinências e responsabilidade social. (DIAS SOBRINHO, 2010, p. 195).

Com a mudança de governo, em 2003, e as excessivas críticas sobre a conduta do Provão, é instituído pela Secretaria de Educação Superior, após um longo período de discussão, o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), implantado pela Lei de nº 10.861, de 14 de abril de 2004, com o “objetivo de assegurar o processo nacional de avaliação das instituições de educação superior, dos cursos de graduação e do desempenho acadêmico de seus estudantes” (BRASIL, 2004, art. 1º).

Em meio às críticas dirigidas ao Provão, como instrumento isolado, o SINAES trouxe a perspectiva de uma avaliação global e integradora, contemplando a instituição nos âmbitos interno e externo, respeitando a identidade e a diversidade, agregando aos resultados da avaliação, além dos discentes, os docentes, os técnicos administrativos e a sociedade civil. (BRASIL, 2004). Desta forma, incluiu diversos instrumentos que, segundo Dias Sobrinho (2010), eram flexíveis e adaptáveis às especificidades de cada IES, sem fugir aos princípios e objetivos do SINAES, com datas diferenciadas para a aplicação.

Vislumbrando a unidade e qualidade nos resultados obtidos na avaliação, o Ministério da Educação (MEC) implementou, com a Portaria de nº 2.051, de 09 de julho de 2004, a



Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior (CONAES), com a missão de coordenar e supervisionar o sistema de avaliação e elaboração dos pareceres e informações a respeito de cada IES e seus respectivos cursos. Também é atribuído ao CONAES propor e avaliar as dinâmicas, procedimentos e mecanismos da avaliação, estabelecer diretrizes, formular propostas para o desenvolvimento das instituições e, dentre outras competências, oferecer subsídios ao MEC para a formulação de políticas educacionais.

Os componentes estabelecidos pelo SINAES, na Lei 10.861/04, para promover a avaliação numa perspectiva articulada entre as partes que contribuiriam entre si para a constituição de um parecer final sobre as IES são: Avaliação Institucional, que corresponde a autoavaliação, que é realizada pela Comissão Própria de Avaliação (CPA), constituída por cada instituição e por uma avaliação externa realizada *in loco*; Avaliação de Curso, realizada por especialistas nas respectivas áreas de conhecimento, com o objetivo de identificar as condições de ensino oferecidas aos estudantes, utilizando, para tanto, de procedimentos e instrumentos diversificados; Avaliação de Desempenho dos Estudantes, realizada mediante aplicação do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE)¹.

O ENADE é um exame nacional que se propõe a avaliar tanto a instituição como o rendimento do aluno no processo de graduação. Seja a instituição da rede pública ou privada, ambas devem participar dessa avaliação que, por ser de larga

¹ O Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (Enade) avalia o rendimento dos alunos dos cursos de graduação, ingressantes e concluintes, em relação aos conteúdos programáticos dos cursos em que estão matriculados. O exame é obrigatório para os alunos selecionados e condição indispensável para a emissão do histórico escolar.

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



escala, favorece um panorama importante aos gestores, que podem analisar e redefinir a implementação de ações que possam melhorar o nível dos cursos, o que, conseqüentemente, só é possível pela melhoria do nível de aprendizado dos alunos. É realizado a cada três anos com estudantes ingressantes e concluintes, com pesos diferentes.

O referido instrumento verifica ações voltadas ao ensino, pesquisa e extensão, considerando aspectos estruturais e pedagógicos, dentre eles, o desempenho dos estudantes, a gestão da instituição, o corpo docente e a instalação física. Com boa intencionalidade do ponto de vista político-educacional, o ENADE surge como avaliação dinâmica, agregando mudanças na finalidade do resultado. Segundo Brito (2008), neste modelo de avaliação, a aprendizagem acontece antes, durante e depois das provas, possibilitando o *feedback* ao estudante. É uma avaliação diagnóstica, pois propicia o aperfeiçoamento e superação das dificuldades.

Segundo Brito (2008, p. 846), o ENADE veio com “a mudança de foco do exame [...] com interesse no progresso nos diversos temas que compõem as diretrizes do curso. Deixa de ser uma avaliação “da” aprendizagem e passa a ser uma avaliação “para” a aprendizagem”. Portanto, propõe acompanhar a trajetória do estudante de forma global.

O acompanhamento do estudante apontado pelo autor, reafirma a atenção do professor no processo e nesse compromisso, relata-se uma recente experiência na sala de aula bastante complexa e, por isso, tornou-se objeto de pesquisa da equipe que buscou entender como se deu o processo de elaboração e execução da prova, realizada em meados do primeiro semestre, levando em consideração a falta de conhecimento dos docentes sobre a Teoria da Resposta ao Item (TRI).



Com lotação no curso de Pedagogia, precisamente nas disciplinas de Didática, Psicologia da Educação e Políticas Educacionais, tudo corria normalmente, até o dia em que surgiu a solicitação da elaboração de uma prova “estilo” ENADE. Uma inquietação logo veio à tona, visto não se ter a compreensão, na íntegra, do processo de elaboração. Numa inquietude pedagógica, procurou-se a coordenação do curso, que orientou a pesquisar no site do INEP², que dispunha de banco de questões utilizadas nas várias edições da referida avaliação.

No diálogo, foi possível perceber um ar de preocupação, por parte da coordenadora, com o fato de os alunos estarem ou não aptos a realizar a avaliação. Nesse momento, tornou-se notório que sua expressão não apontava apenas para a aprendizagem por parte dos alunos, mas também para o ensino, por parte dos professores.

De fato, a preocupação é prudente e necessária, no sentido de que todos devem estar em sintonia para que o ensino e a aprendizagem possam ocorrer de forma significativa e, assim, os alunos possam ter a condição necessária para serem avaliados, seja no início ou final do curso. Nessa perspectiva, é importante perceber com atenção que

O ensino não pode ser visto como uma mera e mecânica transmissão linear de conteúdos curriculares fechados e prontos do docente para o educando, mas um processo de construção de significados fundados nos contextos históricos em que se ensina e se aprende e, conseqüentemente, se avalia. (SILVA, 2003, p. 10).

Pode-se notar, pela preocupação da coordenação, a consciência que ela possuía do valor do exame. Porém, acredita-se

² Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) é uma autarquia federal vinculada ao Ministério da Educação (MEC).

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



que a referida avaliação não deva ser um balizador das aulas no cotidiano da graduação, visto a existência de um programa curricular, que, esse sim, deve ser o norteador do planejamento do professor no compromisso de garantir o processo de ensino-aprendizagem, em que tanto o docente como o estudante possam agir no alcance da construção de conhecimentos.

As informações sem interação, naquele momento, reforçavam o ato de aproximação dessa ação, até então desconhecida, do ponto de vista da elaboração, como já citado anteriormente. Mantida, no entanto, a condição de realizar a prova, o banco de questões proposto pela coordenação serviu de base para a elaboração das questões.

Na aula antecedente à aplicação da prova, notou-se as turmas um pouco tensas, procurando saber se a prova seria muito difícil. Em resposta às indagações, explicou-se aos discentes que havia sido seguida a orientação da coordenação e que a prova estava semelhante à do exame real, com questões contextualizadas, que requereriam atenção para a compreensão do que era solicitado. Foi dito ainda que todas as questões estavam embasadas nas aulas e materiais estudados ao longo do período.

Chegado o dia da aplicação, foi notável a organização do ambiente para o exame. A pessoa responsável pela limpeza e organização do ambiente já havia sido informada de que haveria prova, então colocou as cadeiras enfileiradas, uma atrás da outra.

Pela extensão descritiva, a prova foi impressa em três folhas, contendo dez questões que mantiveram as turmas em tom de silêncio e atentas num primeiro instante, mas logo depois impacientes, buscando compreender o que estava ali posto.

O comportamento das turmas sinalizou, a princípio, uma certa fragilidade no processo de escolarização, dada a difi-



culdade de interpretar que, conseqüentemente, retrata a baixa leitura, visto que a maioria dos alunos demonstra pouca familiaridade com essa habilidade tão necessária ao processo acadêmico. Daí, foi necessário ler várias vezes as questões, quase explicando-as, no sentido de favorecer a compreensão do que deveriam responder. Com o passar do tempo, alguns resolveram “chutar”, outros desistiram e outros tentaram acertar.

Na tentativa de acertar, uma das turmas percebeu que uma questão estava errada, visto que nenhum dos itens correspondia ao contexto. Esse momento, sinalizado por uma aluna, reafirmou a insegurança vivida pela docente que, por mais que tivesse dedicado atenção ao processo de elaboração, requeria algo mais que até então parecia obscuro. Para não demonstrar fragilidade perante a turma, decidiu-se, de imediato, anular a questão e a prova que, a princípio, pontuava dez pontos, passara agora a valer nove. A turma não questionou e continuou a tentar até finalizar o tempo e fazer a entrega.

O processo de correção com o gabarito em mãos tornou-se fácil. Contudo, foi alarmante a incidência de notas baixas nas turmas avaliadas. O resultado inquietou a ponto de gerar indagações e reflexões ao corpo docente. Será que as questões não estavam bem elaboradas? Mas logo o pensamento processava, lembrando que algumas delas foram copiadas do site do INEP. Será que as turmas realmente têm dificuldade de interpretação, como demonstraram? Fosse isso, teriam acertado, pelo menos, as aparentemente mais fáceis. Será que as turmas estudaram o suficiente? Conhecendo o perfil dos alunos, pode-se imaginar que alguns confiaram apenas no que ouviram durante as aulas ou na possibilidade de responderem de forma aberta. Porém, a prova continha apenas questões objetivas. As indagações com possíveis res-

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



postas atenuaram a percepção do nível das turmas e a preocupação aumentou consideravelmente.

A situação poderia estar mostrando os dois lados do processo, ou seja, o ensino e a aprendizagem, mas houve também um fator importante percebido em uma das turmas ao longo do semestre: o baixo interesse em estudar.

A afirmação, em parte, se ampara numa roda de conversa em uma das turmas, sobre rotina escolar (conteúdo programático em estudo em Didática). Para se chegar ao ambiente educativo, partiu-se da rotina pessoal e de uma escuta atenta. Cada estudante da turma compartilhou toda a ocupação diária na semana e no final de semana, e somente uma aluna contemplou o tempo de estudos na sua vida. Os demais justificaram o fato de trabalharem muito, o cansaço do trabalho, o cuidar dos filhos pequenos, o planejamento da escola etc., porém, estudar requer aprender a estudar. Como bem diz Demo (2008, p. 18), “aula é procedimento auxiliar da aprendizagem. Não leva necessariamente à aprendizagem. Crucial é aumentar o estudo. Não as aulas”.

Organizar-se no tempo ou reservar um tempo para o estudo é o ideal. É palavra de ordem aos acadêmicos de qualquer instituição superior, seja pública ou privada. Contudo, não cabe centralizar-se nessa questão, visto que há variáveis em torno do exame antecedido por uma prova que propõe simular e familiarizar o aluno com o instrumento. Este, por sua vez, requer, no seu processo de elaboração, a definição de critérios avaliativos que mensurem os testes de desempenho nos sistemas de ensino. Segundo Ryans e Frederiksen (1995), exames desse tipo têm como principal objetivo medir o que o estudante aprendeu e se esse conhecimento pode ser empregado em processos seletivos, ou para incentivar o aprofundamento dos estudos (WOOD, 1987).



O cuidado e a garantia do aprendizado do aluno são sempre olhados com muita atenção. Contudo, há de se cuidar também do aprendizado do professor, que precisa ter propriedade teórico-prática, a fim de elaborar e aplicar o referido teste dentro dos objetivos a que ele se propõe. Portanto, a avaliação e a regulação assumem espaço privilegiado no contexto da educação superior, criando um padrão gerencial estabelecido e influenciado por uma dinâmica de prestação de contas e garantia de qualidade. É por esse aspecto que surgem mudanças técnicas, estruturais e, até mesmo, de significado, as quais alteram profundamente a dinâmica da educação superior e fortalecem princípios que são dicotômicos, mas que orientam o posicionamento das instituições em seu contexto de atividade.

Procedimento metodológico

Na busca de entender como se deu a vivência em cada sala de aula/turma, a metodologia utilizada para a investigação foi a pesquisa qualitativa, considerando que,

A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se preocupa nas ciências sociais, com um nível da realidade que não pode ser quantificador. Ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis. (MINAYO *apud* SOUSA e HOLANDA, 2003, p. 22).

Paralelamente, fez-se uma pesquisa bibliográfica, a partir das leituras dos seguintes autores: Brito (2008), Demo (2008), Dias Sobrinho (2010), Hadji (1994), Peixoto (2011) e Silva (2003), dentre outros.

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



A coleta de dados foi realizada por meio da aplicação de um questionário de respostas abertas, definidas em categorias empíricas, o que, segundo Oliveira (2008, p. 103), “permite a sistematização das informações obtidas através das unidades de análise”.

Uma vez feita a categorização de dados, foi possível realizar uma análise do teor das respostas, permitindo um ponto de vista crítico do pesquisador e a indicação de uma demanda formativa do grupo para lidar com a prática de elaboração de itens na situação descrita.

Resultados e discussões

Os respondentes da pesquisa foram seis docentes do curso de Pedagogia, considerados bem integrados nas discussões referentes ao andamento do curso, bem como na programação e projetos de extensão. Das seis, quatro deslocam-se durante a semana ao município sede da instituição para docência em suas respectivas salas de aula. Contudo, a distância física não tem sido impedimento para discussões importantes sobre o curso, visto o interesse e envolvimento do grupo, como citado anteriormente.

Todas as docentes apresentam-se com uma experiência sólida no ensino superior, porém, até o momento, ainda não tinham vivenciado a prática de elaboração de uma prova que pudesse simular um exame nacional.

O presente trabalho trata de uma atividade avaliativa, utilizando um instrumento similar ao de um exame nacional, que, intencionalmente, objetivou verificar a aprendizagem dos alunos. Discutiremos, a seguir, percepções das professoras quando inseridas nesse contexto de ensino e aprendizagem, ao



apontarem questões que possam convergir ou divergir do ponto de vista colocado como inquietação.

Para contextualizar as expressões, cabe perceber que se deram a partir de questionamentos em torno do ENADE, numa compreensão, partindo do ponto de vista conceitual ao processo de elaboração e aplicação do instrumento avaliativo. As falas serão costuradas no propósito de verificar como cada docente se percebeu nesse processo, bem como as dificuldades e possíveis melhorias para implementação no curso. No intuito de manter os sujeitos no anonimato, cada professor será tratado com a sigla *P*, seguida de um número sequencial (como em *P1*).

Em se tratando da opinião sobre o ENADE, vejamos o que uma professora diz: “É um instrumento muito importante de avaliação para detectar o nível de conhecimento dos alunos e através desta avaliação identificar o grau de qualidade do ensino da Instituição” (*P1*).

P1 mostra-se consciente quanto a importância do instrumento de avaliação, considerando-o necessário ao aluno e, conseqüentemente, a um desvelar da realidade da instituição. Seu ponto de vista converge com o pensamento de *P4*, que diz: “é um exame importante para verificar a qualidade do ensino superior” (*P4*).

Percebe-se que as falas retratam a propriedade docente acerca do conceito e função social do exame instituído na educação superior do país, sendo uma prática real não só da esfera pública, mas da privada também. Nesse viés, ao questionar-se sobre o ENADE no curso de Pedagogia, obteve-se como resposta do *P5* que: “assim como ocorre em todos os cursos, avaliar a Pedagogia é inserir o curso num processo de avaliação de larga escala, dando a devida importância e seriedade que os demais cursos têm” (*P5*).

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



A resposta da docente exprime sentimentos que culturalmente têm ganhado espaço no mercado acadêmico privado, quando alguns cursos são apresentados como de qualificação elitizada, o que não ocorre com a Pedagogia.

Ao mesmo questionamento, P6 coloca que: “poderia ser bem válido, à medida que os critérios de avaliação correspondessem ao currículo do curso” (P6). Em sua fala, parece haver indícios de que o exame, não necessariamente, se preocupa em convergir com o programa curricular dos cursos. Contudo, é importante apontar que há uma certa base comum a ser trabalhada, tanto na licenciatura como no bacharelado, no sentido de se estabelecer uma formação que contemple saberes teóricos e práticos que sejam úteis à execução da função pelo aluno egresso no exercício da profissão.

Do campo perceptivo ao de solicitação, a atividade foi abordada pela coordenação do curso. Para P3, ficou entendido que: “os professores deveriam tomar como base as avaliações das disciplinas no estilo ENADE e, desta forma, proporcionar aos alunos o conhecimento de como poderá ser, caso sejam selecionados para o exame” (P3). Do ponto de vista do professor sobre o aluno, viu-se, nas palavras de P2, que: “o ENADE é pouco trabalhado em sala de aula por parte dos professores e os alunos ao serem contemplados para fazer a prova, ainda desconhecem o formato e o objetivo da avaliação” (P2).

Nota-se, que o olhar da docente é compatível com o ponto de vista de P4, ao dizer que: “na verdade, isso era para ser uma rotina em todos os cursos. Não no sentido de copiar as questões do ENADE, mas para fazer um estudo sobre elaboração de itens e trabalhar naturalmente os conteúdos das disciplinas. Mas falta muito para chegarmos nesse nível” (P4).



A opinião é assertiva, no sentido de conectar-se com a inquietação apontada na investigação, ao tratar da inexperiência docente no processo de elaboração desse tipo de prova, mesmo sendo como proposta de simulação. Isso porque não é uma simples prova, mas, sim, um instrumento em que cada questão é vista como um item que tem um texto base como enunciado e que precisa ser o mais claro possível; um suporte e um comando. Somando-se a esse perfil estrutural de elaboração, com leituras posteriores à aplicação, viu-se que o mais difícil é elaborar os distratores como alternativas de respostas no gabarito. Sem ter conhecimento sobre a Teoria da Resposta ao Item (TRI), a ação docente é realizada sem fundamentação, o que não convém em nenhum processo formativo.

Do cenário apontado, emerge a necessidade de se pensar, refletir no âmbito da questão que carrega na pauta, o avaliador e o objeto avaliado. Nessa perspectiva, Hadji, alerta que

O problema do lugar do avaliador em relação ao objeto avaliado tem suscitado vivos debates. É um problema que se põe não somente quando o objeto avaliado é um estabelecimento ou uma instituição, mas também quando nos interessamos por esse objeto único, mas complexo que é um indivíduo. (1994, p. 53).

De fato, pensar o indivíduo na sua completude envolve juízo e valor, sendo estas questões relevantes no ato de avaliar, principalmente, quando se coloca em jogo o ensino e a aprendizagem.

Considerações finais

O referido trabalho permitiu uma caminhada em busca de leituras que, por ora, começam a clarificar o campo obscuro referente a simulação estilo ENADE, que foi, a princípio,

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



uma ação vivenciada junto ao corpo docente, aparentemente simples de fazer, porém constituído de um complexo de base para elaboração e aplicação, que demandam ter conhecimentos inerentes à Teoria da Resposta ao Item (TRI). Cientes dessa completude, coube à equipe docente do curso de Pedagogia, o processo de autoavaliação, permitindo constatar baixo conhecimento do instrumento utilizado, mesmo em se tratando de uma prova que propôs simular o exame junto aos alunos.

O movimento de inquietação pedagógica, que vê o ENADE como uma realidade do sistema educacional brasileiro, reforça o teor de responsabilidade e compromisso que cabe ao corpo docente tomar para si, num processo de reflexão da ação que remete pensar o planejamento didático pela avaliação. Melhor dizendo, o planejamento nasce na avaliação, podendo esta ser, na perspectiva formativa, o que dá conta do processo e vai mediando as condições de aprendizagem do aluno. Não basta diagnosticar, mas intervir em favor da aprendizagem.

No sentido apontado, assegura-se a necessidade de se estabelecer algumas reflexões que não se limitam ao docente, mas a todos os envolvidos no processo, como: a instituição, no tocante aos seus gestores, que devem estar conscientes não só do papel administrativo, mas pedagógico desse instrumento de avaliação em larga escala, que avalia o nível de conhecimento do aluno e que eleva ou reduz o nível da instituição formadora; ao aluno, que deve ter consciência de sua postura como estudante de nível superior e, assim, ser capaz de construir uma rotina de estudos que favoreça seu aprendizado acadêmico, independentemente de suas ocupações laborais; aos docentes de um modo geral, que precisam perceber os questionamentos, entraves e dificuldades a partir dessa investigação empírica podendo estender aos demais cursos, na condição de se reverter



o objeto de pesquisa em aprendizado a ser implementado no cotidiano da instituição.

Por fim, direciona-se a todos os envolvidos na compreensão de que, mesmo cientes de que o ENADE é um exame nacional, demanda esforço incluí-lo no percurso do projeto pedagógico do curso, observando a necessidade de implementação de ações que superem o simples ato da aplicação de uma prova que possa simular o ato avaliativo. Do ponto de vista formativo, acredita-se numa prática pedagógica que possa dar conta do processo de ensino-aprendizagem, que se comprometa com o cumprimento do programa curricular posto em cada disciplina e que seja capaz de dotar os alunos de conhecimentos construídos, para que possam ser avaliados numa escala nacional de forma tranquila e segura.

Referências

BRASIL. INEP. **Instituto de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira**: Apresentação. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/superior-sinaes>>. Acesso em: 19 jul. 2017.

_____. ENADE. **Exame Nacional de Desempenho de Estudantes**: Apresentação. Disponível em < <http://portal.mec.gov.br/enade>>. Acesso em: 19 jul. 2017.

_____. **Ministério da Educação**. Lei n. ° 10.861, de 14 de abril de 2004. Disponível em < http://www.inep.gov.br/download/superior/2004/legislacao/LEI_10861_14_4_04_SINAES>. Acesso em: 19 jul. 2017.

_____. Lei nº 9.131, de 24 de novembro de 1995. Altera dispositivos da Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961 dá outras providências. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 14 nov. 1995. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9131.htm>. Acesso em: 18/072017.

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



_____. Portaria nº 2051, de 9 de julho de 2004. Regulamenta os procedimentos de avaliação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), instituído na Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004. Disponível em: <<http://www.ceepi.pro.br/Norma%20CNE%20MEC/2004%20Portaria%20MEC%202051%20-%20regulamenta%20o%20SINAES.doc>> Acesso em 13/07/2017

BRITO, Márcia Regina F. de. O SINAES e o ENADE: da concepção à implantação. **Avaliação**, Campinas, v. 13, p. 841-850. 2008. Disponível em: <<http://xa.yimg.com/kq/groups/14216906/334060630/name/Brito%2B-%2B2008%2B-%2BO%2Bsinaes%2Be%2Bo%2Benade%2Bda%2Bconcep%C3%A7%C3%A3o%2B%C3%A0%2Bimplanta%C3%A7%C3%A3o.pdf>> Acesso em 13/07/17.

DEMO, Pedro. **Metodologia para quem quer aprender**. São Paulo: Atlas, 2008.

DIAS SOBRINHO, José. **Avaliação e transformação da educação superior brasileira (1995-2009)**: do provão ao Sinaes. Campinas; Sorocaba, SP, v. 15, n. 1, p. 195-224, mar. 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/aval/v15n1/v15n1a11.pdf>> Acesso em: 18/07/17.

HADJI, Charles. **Avaliação, regras do jogo**: Das intenções aos instrumentos. Porto Codex, Portugal: Porto, 1994.

OLIVEIRA, Maria Marly de. **Como fazer pesquisa qualitativa**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

PEIXOTO, Maria do Carmo de Lacerda. (2011). Avaliação institucional externa no SINAES: Considerações sobre a prática recente. **Avaliação**. Campinas; Sorocaba, SP, v. 16, n. 1, p. 11-36, mar. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/aval/v16n1/v16n1a02.pdf>> Acesso em 13/072017.

SILVA, Janssen Felipe da. Introdução: Avaliação do ensino e da aprendizagem numa perspectiva formativa reguladora. p. 7-18. In: ESTEBAN, Maria Teresa; HOFFMANN, Jussara; SIL-



VA, Janssen Felipe (Org.). **Práticas avaliativas e aprendizagens significativas: em diferentes áreas do currículo**. Porto Alegre: Mediação, 2003.

SOUSA, Ana Lourdes Lucena; HOLANDA, Patrícia Helena Carvalho. A avaliação curricular a partir da prática docente nos cursos de graduação tecnológica. p. 39-56. *In*: HOLANDA, Patrícia Helena Carvalho; LEITINHO. [Org]. **Experiências de Avaliação Curricular**: possibilidades teórico-práticas. Fortaleza: Edições UFC, 2011.

VIANNA, Heraldo Marelim. **Avaliação Educacional**: Teoria, Planejamento, Modelos. São Paulo: IBRASA, 2000.

WOOD, R. Achievement. **Tests**. *In* G. Psachoropoulos (Ed.) *educations research and studies*. New York (USA): Pagarmon Press. 1987.

RYANS, D. G.; FREDERIKSN, N. **Performance tests of educational achievement**. *In*E.F Lindquist (Ed.) *Educational Measurement*.

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



METODOLOGIAS ATIVAS NA PÓS-GRADUAÇÃO: RELATO DE EXPERIÊNCIA

Geraldo Bezerra da Silva Junior

RESUMO

As metodologias ativas representam importantes ferramentas na dinamização do ensino superior. Este trabalho tem o objetivo de relatar a experiência da utilização da estratégia *aprendizagem* baseada em equipes (ABE) em uma disciplina da pós-graduação em Saúde Coletiva. A disciplina “Investigação Quantitativa em Saúde”, ofertada anualmente, anteriormente ofertada na forma de seminários, foi reestruturada e ministrada no formato de ABE nos semestres 2016.1 e 2017.1. Ao final das atividades foi aplicado um instrumento de avaliação contendo questões objetivas e um item qualitativo. A estratégia de ABE foi muito bem recebida pelos alunos, sendo notado um maior interesse e uma maior participação nas discussões. A avaliação da disciplina, pelos alunos, tanto objetiva quanto subjetiva, foi muito positiva. A média de pontos da avaliação objetiva foi maior que 4 (em uma escala de 0 a 5), sendo progressivamente maior quando comparados os três semestres avaliados. A avaliação qualitativa também foi bastante positiva nos semestres 2016.1 e 2017.1 com relação a ABE. Ficou evidente a preferência dos alunos por esta metodologia em comparação com a prática de seminários. Os resultados desse estudo evidenciam que a estratégia ABE pode ser implementada em diversos contextos, representando um incentivo adicional para incorporar o emprego de metodologias ativas na pós-graduação.

Palavras-chave: Metodologias ativas. Ensino. Aprendizagem. Pós-Graduação.

ABSTRACT

As active methodologies represent important tools in the dynamization of higher education. This work has the objective of a relational experience of the use of the team learning force (ABE) in a postgraduate course in Collective Health. A subject “Quantitative Research in Health”, offered annually, prior to the formation of



seminars, was restructured and given in the EBA format in the 2016.1 and 2017.1 semesters. At the end of the activities, an evaluation instrument containing objective questions and a qualitative item was applied. An ABE strategy was well received by the students, with increased interest and participation in the discussions being noted. The evaluation of the discipline by the students, both objective and subjective, was very positive. An average of objective assessment points was greater than 4, in greater progress, when compared to the three semesters. The qualitative evaluation was also quite positive in the 2016.1 and 2017.1 semesters in relation to EBA. The preference of the students for this methodology was evident in comparison to the practice of seminars. The results of the study evidence the ABE strategy can be implemented in several contexts, representing an additional incentive to incorporate the use of active methodologies in the postgraduate.

Key-words: Active methodologies. Teaching. Learning. Postgraduate studies.

Introdução

A sociedade brasileira tem sido caracterizada por variadas transformações sociais e culturais (BLEICHER, 2004). Enfatizando essas mudanças na abordagem voltada ao ensino superior, percebe-se a necessidade de se aprimorar alguns aspectos na formação profissional para que esses estejam de acordo com as exigências do paradigma educacional atual.

Dessa forma, cresce o intuito pela busca de estratégias inovadoras de ensino-aprendizagem que contemplem as necessidades reais da sociedade hodierna, excedendo os limites da prática puramente técnica para, de fato, obter a formação do homem como um ser que faz parte da arte de ensinar utilizando ação-reflexão-ação (MITRE et al., 2008).

Diante disso, vieram à tona as metodologias ativas, percebidas como um exemplo de formação profissional mais ade-

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



quando aos anseios da política de saúde da atualidade (Marin et al., 2010) e que procuram gerar autonomia, despertando a curiosidade, conforme os alunos se insiram na teoria e busquem elementos novos, ainda não abordados nas aulas ou na própria visão do professor. Assim, para que o aluno pense, estude, pesquise e, finalmente, decida que estratégia utilizar para lograr êxito em seus objetivos de aprendizagem, o educador deve atuar como orientador ou facilitador, proporcionando ao estudante o desenvolvimento do processo de aprender, por meio de experiências reais ou simuladas, objetivando condições de solucionar desafios provenientes das atividades essenciais da prática social, em diversos contextos (BERBEL, 2011).

Além disso, a Aprendizagem Baseada em Equipes (ABE) ou Team-based learning (TBL), uma estratégia elaborada por Larry Michaelsen em 1970, voltada na época para cursos de administração, é um método que busca criar oportunidades e atingir as vantagens do trabalho em pequenos grupos de aprendizagem, com equipes de 5 a 7 estudantes, que trabalharão juntos em sala de aula (BURGUESS et al, 2014) e que está sendo, atualmente, utilizado por diversos cursos de ensino superior, inclusive os de graduação/ pós- graduação em saúde.

A Aprendizagem Baseada em Equipes (ABE) é um método dinâmico de aprendizagem que propicia um ambiente cooperativo e motivador. Apesar de haver uma leve competição entre os estudantes das equipes, a produção coletiva é bastante valorizada. Os alunos se sentem motivados a interagirem, o que torna o processo de aprendizagem mais interessante, diminuindo a falta de interesse em aprender. (ZGHEIB et al, 2011)

Por isso, buscamos aqui relatar a vivência em que se foi utilizada a estratégia aprendizagem baseada em equipes (ABE) em uma disciplina da pós-graduação em Saúde Coletiva como



uma metodologia ativa, sendo toda essa experiência e discussão uma reflexão de grande importância para o cenário de prática de educação em saúde contemporâneo.

Metodologia

Durante o Programa de Desenvolvimento Profissional em Educação (PDPE) da Universidade de Fortaleza (UNIFOR) no semestre 2016.1 foi disponibilizado o curso de Aprendizagem Baseada em Equipes (ABE), no qual os professores têm oportunidade de conhecer novas estratégias de ensino e, posteriormente, aplicá-las em suas disciplinas. Ainda neste semestre foi realizada uma reestruturação da disciplina “Investigação Quantitativa em Saúde” do Mestrado em Saúde Coletiva (Mestrado) da UNIFOR, que é ofertada anualmente. Esta disciplina era ministrada no formato de seminários, que também é uma metodologia ativa, mas que já vinha sendo criticada pelos alunos devido ao fato de sentirem-se “inseguros” para ministrar estes seminários, mesmo tendo o apoio do professor para o esclarecimento de dúvidas e conduzir as discussões. Foi então decidido modificar a disciplina e ofertá-la no formato de ABE.

Os objetivos de aprendizagem da disciplina eram: propiciar uma visão geral sobre a pesquisa quantitativa em saúde, capacitar o aluno a ter uma visão crítica sobre os diversos desenhos de estudos quantitativos na área da saúde e instrumentalizar o aluno a planejar, executar e analisar estudos quantitativos dentro das boas práticas em pesquisa. De acordo com a metodologia ABE, as atividades foram realizadas: estudo individual (em que o aluno era solicitado a estudar previamente o assunto a ser discutido na aula seguinte), avaliação individual (na qual o aluno respondia a questões objetivas individualmen-

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



te), avaliação em equipe (em que era realizada uma discussão em equipe sobre as mesmas questões respondidas individualmente), discussão da teoria com o facilitador (em que era dado um “feedback” das questões e explicados os aspectos teóricos de cada assunto discutido pelas equipes) e a aplicação dos conhecimentos (por meio de atividades práticas, referentes ao planejamento de estudos de investigação tendo como base situações problema relacionados à Saúde Pública).

Ao final das atividades foi aplicado um instrumento de avaliação contendo questões objetivas e um item qualitativo. A mesma estratégia de ensino foi aplicada na turma seguinte, no semestre 2017.1. Apresentamos neste trabalho os resultados da avaliação desta disciplina pelos alunos dos dois semestres referidos e comparamos ainda com a última avaliação dos alunos que fizeram a disciplina no formato de seminário, em 2015.1.

Resultados e discussão

A estratégia de ensino ABE foi muito bem recebida pelos alunos, sendo notado um maior interesse dos mesmos pelos assuntos abordados nas avaliações, uma maior participação nas discussões e maior interação da turma (entre os alunos e com o professor). A avaliação da disciplina pelos alunos, tanto objetiva quanto subjetiva, foi muito positiva. A média de pontos da avaliação objetiva foi maior que 4 (em uma escala de 0 a 5), sendo progressivamente maior quando comparados os três semestres avaliados (Figuras 1 e 2).



Figura 1 – Escores (média e desvio-padrão) obtidos na avaliação discente da disciplina “Investigação Quantitativa em Saúde” do Mestrado em Saúde Coletiva da Universidade de Fortaleza, semestres 2015.1, 2016.1 e 2017.1.

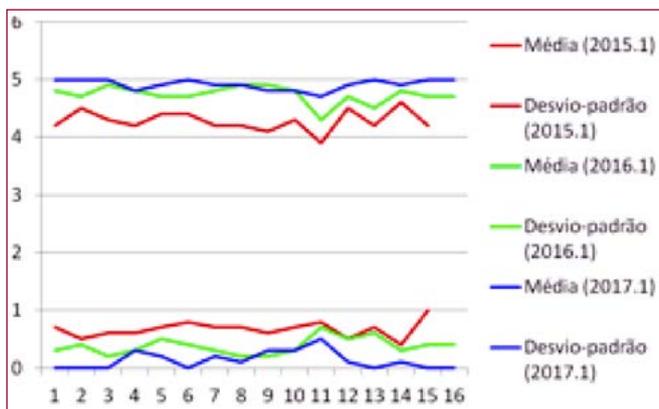
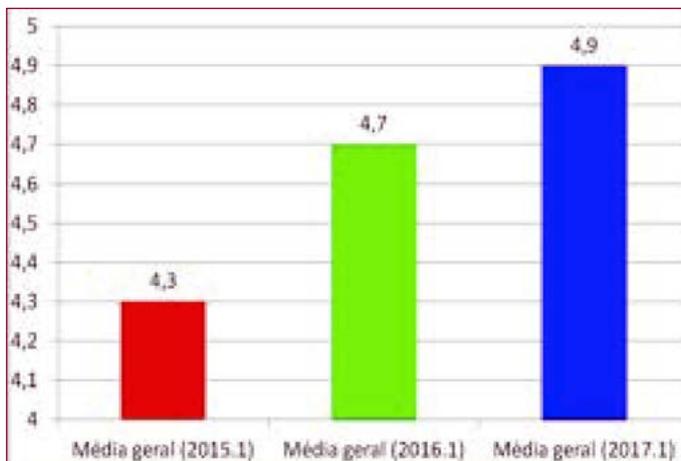


Figura 2 – Média geral obtida na avaliação discente da disciplina “Investigação Quantitativa em Saúde” do Mestrado em Saúde Coletiva da Universidade de Fortaleza, semestres 2015.1, 2016.1 e 2017.1.



ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
 NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
 RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



A avaliação qualitativa também foi bastante positiva nos semestres 2016.1 e 2017.1 com relação à ABE. Ficou evidente a preferência dos alunos por esta metodologia em comparação à prática de seminários (Quadro 1).

Quadro 1 – Avaliação discente qualitativa da disciplina “Investigação Quantitativa em Saúde” do Mestrado em Saúde Coletiva da Universidade de Fortaleza, semestres 2015.1, 2016.1 e 2017.1.

2015.1	2016.1	2017.1
“Com relação aos seminários, que sejam utilizados métodos de exposição do conteúdo antes das apresentações para que haja um embasamento teórico para a turma”	“Representou momentos de calma na turbulência de informações do Mestrado”	“Excelente! Boa metodologia, com ótimo aprendizado!”
“Metodologia de seminários são insuficientes para o aprendizado”	“Boa metodologia. Professor acessível. Boa interação da turma”	“Parabenizar [...] por conduzir muito bem a disciplina utilizando uma metodologia de aprendizado leve, eficaz e dinâmica”
“Associar aos seminários aulas expositivas para melhor esclarecimento do conteúdo”	“Achei muito relevante, pois me permitiu ampliar conhecimentos, sem passar pela insatisfação de ter que apresentar conteúdos sem dominar e não me sentir segura”	“Adorei a metodologia. O fato de ter prova força o aluno a estudar. Muito melhor que o uso de metodologias como seminário”
“Parabenizar pela metodologia ativa e interação nas apresentações dos seminários”	“Sugiro que o método adotado na disciplina seja adotado por outros professores”	“Nesse primeiro semestre de mestrado essa foi a disciplina em que eu mais aprendi e estudei com muito prazer, sendo reflexo do método de ensino...”



<i>“Rever ou mesclar metodologia de seminários e metodologias ativas, não ficando somente a cargo do aluno os seminários”</i>	<i>“A disciplina foi ótima e a didática também; foi mais fácil de compreender o conteúdo e a aula passou rápido, sendo muito boa de assistir”</i>	<i>“Apesar de não me identificar com estudos quantitativos, aprendi bastante sobre a realização dos mesmos, por conta da metodologia utilizada”</i>
<i>“Achei interessante a metodologia da disciplina utilizando-se de artigos para abordar a temática”</i>	<i>“Achei a metodologia empregada nesta disciplina excelente, pois não sobrecarrega os alunos, em comparação com seminários e outras atividades que foram aplicadas em outras disciplinas”</i>	<i>“Muito boa a disciplina, gostei bastante da metodologia do professor. Ele respondeu todas as dúvidas. O trabalho feito em casa foi um bom exercício para o desenvolvimento do conteúdo”</i>
-	<i>“Gostei da didática adotada, foi de muito aprendizado, principalmente pelo fato de chegar na aula sabendo do assunto que vai ser abordado”</i>	<i>“Eu amei a metodologia, me senti auto responsável pela forma cobrada pelo professor, que não obriga, porém faz ver a necessidade da participação”</i>
-	<i>“Adorei a forma de avaliar - aplicação de pequenos testes com correção após”</i>	<i>“Adorei essa disciplina. Sedimentei a epidemiologia. Metodologia ótima”</i>
-	<i>“Gostei muito da metodologia de ensino tanto pela interação com outros colegas quanto pelo domínio do professor com a disciplina”</i>	<i>“Surpresa fiquei em ver que uma disciplina quanti, que nunca tinha trabalhado, adorei o manuseio dela e comecei a ver com outros olhos”</i>
-	<i>“Elogio a metodologia adotada, pois estimula a leitura e criticidade”</i>	-
-	<i>“Parabéns pela metodologia utilizada nas aulas. Tornou o ensino bastante didático”</i>	

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
 NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
 RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



As discussões em equipes foram bastante benéficas, proporcionando uma boa relação entre os estudantes, através da troca de conhecimentos e de experiências. De acordo com Borges e Alencar (2014), a aplicação de metodologias ativas pode influenciar na autonomia do aluno, gerar a curiosidade e motivar o discente a tomar decisões de cunho individual e coletivo, e que, segundo Masson (2012), favorece uma aprendizagem em que há ligação entre os conteúdos, favorecendo a construção de um conhecimento que integre os diferentes saberes do aluno.

Segundo Bollella (2014) e seus colaboradores, a metodologia utilizada permite ao aluno aplicar o conhecimento por meio de um roteiro de atividades que englobam etapas que antecedem a aula e outras que precisam do acompanhamento do professor. Assim, desempenhar o passo a passo da estratégia é necessário para que os resultados sejam satisfatórios.

No período das aulas, em que havia um amplo espaço para o diálogo, notou-se uma maior participação dos alunos, em consequência de já terem estudado a matéria anteriormente e pela curiosidade gerada pelos assuntos durante as avaliações. As atividades práticas da disciplina de “Investigação quantitativa em saúde” também foram bastante proveitosas, favorecendo o planejamento de investigações; o que poderá futuramente, auxiliar na elaboração do projeto de dissertação de cada mes-trando, assim como, também, poderá contribuir em sua atuação profissional. Ressalta-se que a seleção dos conteúdos deve ir de encontro com a realidade que o profissional encontrará em seu meio prático, pois durante todas as etapas de aprendizagem o discente faz uso de suas experiências passadas, reunindo informações novas e apropriando-se de uma conduta crítica em virtude de situações reais (GUEDES-GRANZOTTI et al. 2015).



A avaliação dessa metodologia utilizada na disciplina, em três semestres consecutivos, foi bastante positiva, conforme sugeriram os discursos acima. Como instrumento de comparação, podemos observar o que alguns estudos anteriores já constataram: *“metodologia de seminários são insuficientes para o aprendizado”*.

Rodrigues et al. (2013) enfatizam que os seminários fortificam o aspecto mais conservador da transferência de conhecimento, o que não é adequado ao perfil atual do aluno, que tem amplo acesso ao universo tecnológico, às informações de seu interesse e faz uso contínuo de redes sociais (SILVA et al. 2015). Dessa forma: *“adorei essa disciplina. Sedimentei a epidemiologia. Metodologia ótima”*.

Todavia, de acordo com Xavier (2014), a metodologia ativa promove uma aprendizagem dinâmica e integrada. Por isso, observando os resultados do presente trabalho, percebe-se que a aprendizagem baseada em equipes representa, de fato, uma experiência bastante construtiva e positiva para os discentes. Assim, aplicar novas metodologias de ensino, incluindo a pós-graduação, considerando as constantes transformações da nossa sociedade e considerando, também, a importância de os professores se preocuparem com as necessidades dos alunos (que se modificam conforme o passar do tempo) é extremamente importante para promover a otimização da troca de conhecimentos entre os alunos e para tornar as aulas expositivas mais dinâmicas.

Considerações finais

Os resultados desse estudo evidenciam que a estratégia ABE pode ser implementada em diversos contextos, represen-

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



tando um incentivo adicional para incorporar o emprego de metodologias ativas na pós-graduação.

Referências

BERBEL, N. A. N. As metodologias ativas e a promoção da autonomia de estudantes. **Semina: Ciências Sociais e Humanas**. Londrina, v. 32, n. 1, p. 25-40, jan./jun. 2011

BLEICHER, L. **Saúde para todos já**. 2a ed. Ceará: Expressão Gráfica; 2004 p. 13.

BOLLELA, V. R. et al. Aprendizagem baseada em equipes: da teoria à prática. **Medicina**. (Ribeirão Preto), São Paulo, v. 47, n. 3, p. 293-300, 2014.

BORGES, T.S.; ALENCAR, G. Metodologias ativas na promoção da formação crítica do estudante: O uso das metodologias ativas como recurso didático na formação crítica do estudante do ensino superior. **Cairu em Revista**. Bahia, Ano 03, n. 4, p. 119-143, 2014.

BURGUESS AW; MC GREGOR DM; MELLIS CM. Applying established Guideline to team-based learning programs in medical schools: A systematic review. **Acad Med**. v. 19, p. 1-11, 2014.

GUEDES-GRANZOTTI, R. B. et al. Situação-problema como disparador do processo de ensino-aprendizagem em metodologias ativas de ensino. **Revista CEFAC**. São Paulo, v. 17, n. 6, p. 2081-2087, 2015.

MASSON, T. J., MIRANDA, L. F., MUNHOZ JR, A. H.; CASTANHEIRA, A. M. P. Metodologia de ensino: aprendizagem baseada em projetos (PBL). **XL Congresso Brasileiro de Educação em Engenharia**. 2012.

MARIN, MARIA J. S. et al. Pós-graduação multiprofissional em saúde: resultados de experiências utilizando metodologias ativas. **Interface: Comunicação, Saúde, Educação**. Botucatu, SP, v. 14, n. 33, p. 331-344, 2010.



MITRE, Sandra M. et al. Metodologias ativas de ensino-aprendizagem na formação profissional em saúde: debates atuais. **Ciência & Saúde Coletiva**. Rio de Janeiro, v. 13, supl. 2, p. 2.133-2.144, 2008.

XAVIER, L.N.; OLIVEIRA, G.L.; GOMES, A. de A.; MACHADO, M. de F.A.S.; ELOIA, S.M.C. Analisando as metodologias ativas na formação dos profissionais de saúde: Uma revisão integrativa. **SANARE**. Sobral, v.13, n.1, p.76-83, 2014.

ZGHEIB NK, SIMAAN JA, SABRA R. Using team-based learning to teach clinical pharmacology in medical school: student satisfaction and improved performance. **J Clin Pharmacol**. v. 51, n.7, p.1101-11, 2011.

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



AVALIAÇÃO EDUCACIONAL COM APRENDIZAGEM BASEADA EM EQUIPES EM UM CURSO DE ODONTOLOGIA

Igor Iuco Castro Silva

Professor Adjunto da Universidade Federal do Ceará, *Fellow* do Instituto Regional FAIMER Brasil e Coordenador do Programa de Pós-graduação em Biotecnologia da Universidade Federal do Ceará, Sobral, CE, Brasil. E-mail: igoriuco@sobral.ufc.br.

Jacques Antonio Cavalcante Maciel

Doutorando do Programa de Pós-graduação em Odontologia da Universidade Federal do Ceará e Professor Substituto da Universidade Federal do Ceará, Sobral, CE, Brasil.
E-mail: cavalcantejacques@gmail.com

RESUMO

A aprendizagem baseada em equipes (ABE) é uma estratégia pedagógica embasada na valorização da responsabilidade individual dos estudantes perante as suas equipes de trabalho. Este estudo objetivou analisar o uso de ABE em um curso com currículo tradicional para maior envolvimento do acadêmico. Trata-se de uma pesquisa com abordagem quali-quantitativa e caráter prospectivo. A amostra foi constituída de 34 alunos do curso de graduação em Odontologia da Universidade Federal do Ceará, Campus Sobral. Foram realizadas 2 sessões de ABE durante o semestre letivo. O processo de avaliação da ABE foi composto por quatro fases. Foi constituída uma média parcial para cada sessão de ABE (notas de preparo individual, preparo coletivo e de aplicação de conceitos) a fim de analisar o desempenho teórico ou cognitivo dos alunos. Foi realizada estatística descritiva e inferencial para os dados quantitativos. No final do semestre, o nível afetivo de cada aluno antes e depois da intervenção foi analisado qualitativamente por meio de nuvem de palavras. O desempenho por equipe foi maior do que o individual em ambas as sessões da ABE. As principais percepções dos estudantes sobre o processo ensino-aprendizagem no curso de Odontologia variaram antes da ABE (transmissão e desconhecida) e depois da ABE (participação e excelente). ABE gera melhor avaliação cognitiva e afetiva em equipes de estudantes de Odontologia, potencializando uso híbrido desta metodologia ativa em outros cenários de ensino-aprendizagem.

Palavras-chave: Educação baseada em competências. Aprendizagem ativa. Avaliação Educacional.



RESUMEN

El aprendizaje basado en equipos (ABE) es una estrategia pedagógica basada en la valorización de la responsabilidad individual de los estudiantes ante sus equipos de trabajo. Este estudio objetivó analizar el uso de ABE en un curso con currículo tradicional para mayor implicación del académico. Se trata de una investigación con enfoque cuanti-cualitativo y carácter prospectivo. La muestra fue constituida de 34 alumnos del curso de graduación en Odontología de la Universidad Federal de Ceará, Campus Sobral. Se realizaron 2 sesiones de ABE durante el semestre lectivo. El proceso de evaluación de la ABE se compuso de cuatro fases. Se constituyó una media parcial para cada sesión de ABE (notas de preparación individual, de preparación colectiva y de aplicación de conceptos) para analizar el desempeño teórico o cognitivo de los alumnos. Se realizó una estadística descriptiva e inferencial para los datos cuantitativos. Al final del semestre, el nivel afectivo de cada alumno antes y después de la intervención fue analizado cualitativamente por medio de nube de palabras. El desempeño por equipo fue mayor que el individual en ambas sesiones de la ABE. Las principales percepciones de los estudiantes sobre el proceso enseñanza-aprendizaje en el curso de Odontología variaron antes de la ABE (transmisión y desconocida) y después de la ABE (participación y excelente). ABE genera una mejor evaluación cognitiva y afectiva en equipos de estudiantes de Odontología, potenciando uso híbrido de esta metodología activa en otros escenarios de enseñanza-aprendizaje.

Palabras-clave: Educación basada en competencias. Aprendizaje activo. Evaluación educativa.

Introdução

De acordo com as Diretrizes Curriculares para os cursos de graduação em Odontologia, o ensino deve ser centrado no aluno e ministrado de forma integralizada e interdisciplinar, com a finalidade de desenvolver um egresso generalista, crítico e reflexivo, hábil para o diagnóstico das condições de saúde e o atendimento humanizado à sua comunidade (BURGUESS;

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



McGREGOR; MELLIS, 2014). O trabalho em equipe também é uma competência exigida diante do mundo atual, interdependente, demandando uma educação profissional transformadora (BRASIL, 2001; MICHAELSEN; SWEET; PARMELEE, 2009).

Dentro desse modelo, a Aprendizagem Baseada em Equipes (ABE) ou *Team-based learning* (TBL), criada nos anos 1970 por Larry Michaelsen direcionada a grandes classes de estudantes de Administração (MICHAELSEN; BLACK, 1994) e, posteriormente, disseminada em escolas da Saúde nos EUA a partir de 2001 (FRENK *et al.*, 2010), fomenta a habilidade de trabalhar em grupo e também estimula o estudo individual (PARMELEE *et al.*, 2012). Esta estratégia educacional apresenta como pontos positivos: necessidade de apenas um instrutor especialista, diferentes níveis de avaliação (individual, intra e intergrupos); aumento da responsabilização do estudante pelo preparo anterior à aula (estudo autodirigido) e pela tomada de decisão. Seguir as recomendações técnicas para uma atividade usando a ABE é fundamental para garantir o potencial transformador desta prática de ensino e aprendizagem (BOLLELA *et al.*, 2014).

O curso de Odontologia da Universidade Federal do Ceará do *Campus* Sobral, embora de natureza pedagógica tradicional, estimula seu corpo docente à implementação de metodologias ativas de ensino-aprendizagem (UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ, 2012). Diante de um cenário de poucos docentes para um curso de graduação do interior com apenas 10 anos de existência e grande número de alunos por turma, o uso de ABE como estratégia pedagógica se justifica pela possibilidade de potencializar a dinamização de conteúdos extensivos e de difícil assimilação, promovendo, dessa forma, maior envolvimento discente.



O objetivo desse estudo foi analisar o papel do uso de ABE em um curso de graduação em Odontologia com currículo tradicional para maior envolvimento do acadêmico.

Referencial teórico

A ABE tem similaridades e particularidades frente a outras estratégias de ensino a partir de pequenos grupos envolvendo resolução de problemas em Odontologia (MICHAELSEN; SWEET; PARMELEE, 2008), incluindo aprendizagem baseada em problemas (CASTRO-SILVA, 2014) e problematização (MACIEL *et al.*, 2016). A ABE pode substituir ou complementar um curso desenhado a partir de aulas expositivas, ou mesmo se conjugar a outras metodologias tal como a sala de aula invertida (JAKOBSEN; KNETEMANN, 2017), não requerendo múltiplas salas especialmente preparadas para o trabalho em pequenos grupos, nem vários docentes atuando concomitantemente (FRENK *et al.*, 2010). Os estudantes devem ser induzidos ao estudo prévio para as atividades em classe e não precisam ter instruções específicas para trabalho em grupo, já que eles aprendem sobre trabalho colaborativo na medida em que as sessões acontecem (MICHAELSEN; SWEET; PARMELEE, 2009; MICHAELSEN; BLACK, 1994). O instrutor deve ser um especialista nos tópicos a serem desenvolvidos, mas não há necessidade que domine o processo de trabalho em grupo (MICHAELSEN; WATSON; BLACK, 1989). A fundamentação teórica da ABE baseia-se no construtivismo, onde o professor se torna um facilitador para a aprendizagem em um ambiente despidido de autoritarismo e que privilegia a igualdade, valorizando experiências e conhecimentos prévios dos alunos na busca da aprendizagem significativa. Além disso, a vivência da

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



aprendizagem e a consciência de seu processo (metacognição) são privilegiadas (BURGUSS; MCGREGOR; MELLIS, 2014). Outra importante característica do construtivismo é a aprendizagem baseada no diálogo e na interação entre os alunos, o que contempla as habilidades de comunicação e o trabalho colaborativo em equipes, que será necessária ao futuro profissional e responde às diretrizes curriculares nacionais brasileiras (BRASIL, 2001). Finalmente, a ABE permite a reflexão do aluno na, e sobre a, prática, o que leva às mudanças de raciocínios prévios (MICHAELSEN; BLACK, 1994).

A aplicação de apenas algumas etapas em ABE é alvo de críticas de seus criadores (MICHAELSEN; SWEET; PARMELEE, 2009). Embora customizações sejam inevitáveis, há o risco de nem todos os seus benéficos atributos serem alcançados. Recomenda-se não modificar ou excluir qualquer das etapas previstas para uma sessão completa de ABE (PARMELEE; MICHAELSEN, 2010).

Os alunos são avaliados pela ABE pelo seu desempenho individual e também pelo resultado do trabalho em grupo, além de se submeterem à avaliação entre os pares, o que incrementa a responsabilização e a contribuição com os outros (HAIDET *et al.*, 2012). É uma característica importante da ABE, poder assumir caráter formativo e/ou somativo e reforçar a construção da aprendizagem, além da responsabilização individual (BOLLELA *et al.*, 2014; MICHAELSEN; WATSON; BLACK, 1989).

A eficácia da ABE como estratégia instrucional justifica-se pelo forte estímulo para que membros dos grupos alcancem coesão, o que resulta em maior motivação e aprendizado e na transformação desses grupos em equipes (MICHAELSEN; SWEET; PARMELEE, 2009; BOLLELA *et al.*, 2014). A maioria



dos problemas relatados com grupos de aprendizagem (participantes disfuncionais, conflitos entre membros, etc.) são resultado direto de um desenvolvimento inapropriado da própria equipe (MICHAELSEN; SWEET; PARMELEE, 2009; MICHAELSEN; WATSON; BLACK, 1989).

Outro fator importante para garantir a responsabilização e a coesão, diz respeito ao papel do facilitador. Especialmente na etapa de aplicação de conceitos, ele deve desenvolver questões que exijam das equipes uma resposta que possa ser facilmente observada e comparada entre as equipes e com possibilidade de incluir a perspectiva do especialista (GULLO; HA; COOK, 2015).

Procedimentos metodológicos

Aspectos éticos

Esta pesquisa esteve em consonância com a Resolução CNS 466/12, sendo aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisas Envolvendo Seres Humanos da Universidade Estadual Vale do Acaraú via Plataforma Brasil (CEP-UVA - CAAE: 68392717.7.0000.5053), previamente às demais etapas constantes do mesmo. Cada participação foi voluntária e registrada individualmente por Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e Termo de Autorização de Uso de Imagem.

Tipo de estudo

A presente pesquisa teve caráter intervencionista, com abordagem quali-quantitativa do tipo prospectivo na população-alvo.

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



Amostra

A amostra deste estudo foi constituída por 34 alunos da graduação em Odontologia da Universidade Federal do Ceará, Campus Sobral, todos maiores de 18 anos. Esta parcela de estudantes correspondeu a 15% do total do corpo discente ativo do curso em análise, de ingresso anual. Todos os alunos estavam matriculados na disciplina optativa recém-criada “Estudos e rotinas em Patologia Bucal”, com 32 horas em regime regular presencial pertencente ao ciclo clínico, sob a responsabilidade de único professor (próprio pesquisador). Em via de dinamizar a disciplina, desde a sua concepção foi delineado um conjunto de atividades teórico-práticas para garantir uma avaliação formativa dos alunos, incluindo: seminários dialogados com base em artigos científicos atuais, discussão de casos clínicos em pequenos grupos, aulas laboratoriais de microscopia e ABE, adequando-se às duas avaliações parciais de pesos equivalentes à constituição da nota semestral. A Tabela 1 discrimina a periodicidade e a pontuação atribuída a cada modalidade.

Tabela 1 – Distribuição de atividades avaliativas no semestre letivo

Avaliação Parcial	Modalidade (periodicidade)	Pontuação (total)
AP1 (1º. Bimestre)	Seminário (quinzenal)	2,5 pontos
	Discussão de Caso (quinzenal)	2,5 pontos
	Práticas de microscopia (quinzenal)	2,5 pontos
	ABE – Sessão 1 (bimestral)	2,5 pontos
AP2 (2º. Bimestre)	Seminário (quinzenal)	2,5 pontos
	Discussão de Caso (quinzenal)	2,5 pontos
	Práticas de microscopia (quinzenal)	2,5 pontos
	ABE – Sessão 2 (bimestral)	2,5 pontos

Fonte: elaborada pelo autor.



Intervenção realizada

Para avaliar a eficácia da ABE, foram aplicadas 2 sessões presenciais no semestre letivo 2017.1 ou uma por bimestre; a duração média de cada sessão foi de 2 horas. Quatro fases distintas, porém, intrinsecamente encadeadas, compuseram o processo avaliativo por ABE.

Na fase 1, antes de cada sessão em sala de aula, o material didático correspondente selecionado pelo professor (Sessão 1: 6 artigos abordando processamento histológico e epidemiologia de lesões bucais e Sessão 2: 6 artigos abordando fatores de risco para câncer bucal, lesões vermelhas e granulomatosas e *tissue microarray*) foi disponibilizado eletronicamente através do sistema de acompanhamento acadêmico da instituição, com no mínimo uma semana de antecedência, para que todos os alunos pudessem realizar estudo individual prévio.

Na fase 2, iniciando o dia de cada sessão, cada aluno recebeu um teste escrito contendo 5 questões temáticas com 5 alternativas de múltipla escolha, valendo 0,5 ponto cada (total do teste: 2,5 pontos), junto a uma ficha-resposta para avaliação do seu preparo prévio, que foi respondida individualmente (Figura 1A), sem consulta e entregue ao professor para posterior correção. Nessa primeira fase de avaliação, o aluno poderia apostar em mais de uma alternativa, não excedendo o total de 0,5 ponto por questão, sendo creditado apenas o valor atribuído à alternativa correspondente ao gabarito.

Na fase 3, a turma de 34 alunos foi em seguida distribuída pelo professor, em grupos aleatórios para uma constituição propositalmente heterogênea, de 5 a 6 alunos para formação de um total de 6 equipes (Figura 1B). Cada equipe recebeu um novo teste escrito contendo as mesmas 5 questões temáticas

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



anteriores com 5 alternativas de múltipla escolha, valendo 0,5 ponto cada (total do teste: 2,5 pontos) e uma raspadinha para avaliação do preparo em grupo (Figura 1C), que foi respondida coletivamente, sem consulta e entregue ao professor. A vantagem da raspadinha é que o próprio grupo autocorrigia o seu teste, raspando as alternativas até encontrar a resposta certa, identificada por uma estrela (Figura 1D); para cada acerto, era creditado 0,5 ponto e para cada alternativa raspada além do gabarito, era debitado 0,1 ponto do valor da questão. Em caso de não concordância com o gabarito, era facultado às equipes argumentar, realizando um discurso de apelação contextualizado em evidências (livros didáticos ou literatura científica), com *feedback* do professor.

Na fase 4, o professor apresentou breve aula expositiva dialogada sobre as temáticas abordadas, realizando, sequencialmente, nova avaliação envolvendo a aplicação dos conceitos. Foi entregue a cada uma das 6 equipes novo teste com outras 5 questões com 5 alternativas de múltipla escolha, valendo 0,5 ponto cada (total do teste: 2,5 pontos) e 5 cartões em branco. Cada equipe deveria entrar em consenso e escrever em cada cartão a resposta coletiva; quando todos terminassem de escrever, o professor pedia que cada grupo levantasse sua alternativa e assim era feita a correção e o debate coletivo das respostas (Figura 1E).



Figura 1 – Avaliação da ABE. Testes de garantia do preparo individual (A), do preparo em equipes (B) com raspadinha customizada por grupo (C, D) e teste final após aplicação dos conceitos com cartão simples para discussão entre equipes (E).



Fonte: elaborada pelo autor.

Análise dos dados

Após essas fases, foi constituída uma média parcial de 2,5 pontos para cada sessão de ABE (nota de preparo individual, nota de preparo coletivo e nota de aplicação de conceitos) a fim de analisar o desempenho teórico ou cognitivo dos alunos. Os dados quantitativos foram expressos em gráficos por meio do programa Prism 7.0 (GraphPad Software Inc., San Diego, Califórnia, EUA), buscando traçar uma correlação entre os distintos resultados da ABE. A análise estatística foi realizada com auxílio do programa InStat 3.01 (GraphPad Software Inc., San Diego, Califórnia, EUA) usando análise de variância de uma via (ANOVA) e pós-teste de comparações múltiplas de Tukey-Kramer, considerando diferenças significantes se $p < 0,05$.

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
 NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
 RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



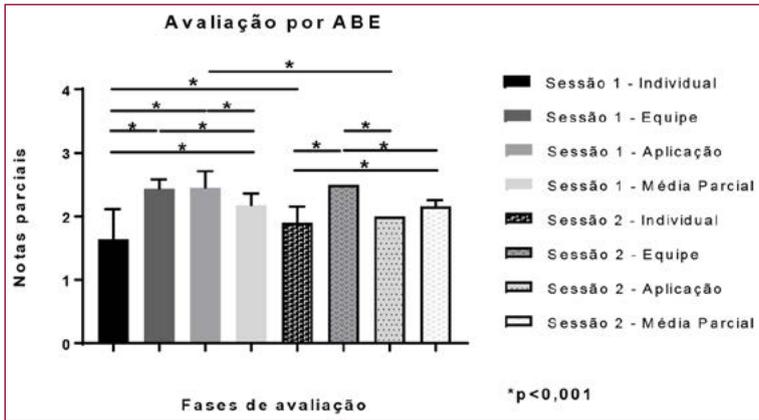
Ao final do semestre letivo, para analisar qualitativamente o nível afetivo ou atitudinal de cada aluno, foi entregue um questionário individual e anônimo, com duas perguntas abertas: “Descreva em 1 palavra, à sua escolha, o que representa para você a experiência de ensino-aprendizagem no curso de Odontologia: antes da vivência em TBL e depois da vivência em TBL”. Com esses dados, foi criada uma nuvem de palavras com a ferramenta *online* wordle (www.wordle.net/), expressando visualmente as percepções mais frequentes da turma nos dois momentos.

Resultados e discussões

O desempenho teórico dos alunos na avaliação por equipe foi maior do que na avaliação por média parcial e, por fim, na avaliação individual, em ambas as sessões da ABE. Em análise entre as sessões, as notas teóricas na progressão do tempo aumentaram na comparação entre as fases individuais e diminuíram entre as fases de aplicação de conceitos. A piora no desempenho da aplicação dos conceitos, que na sessão 1 se equiparou à avaliação na fase em equipe e na sessão 2 à individual, poderia constituir um viés para uso da ABE. Entretanto, não houve diferenças significativas entre as fases de equipe e a constituição de médias parciais, dessa forma validando a aplicabilidade dessa estratégia de ensino-aprendizagem em grupo, por estimular o estudo colaborativo, agregar valor ao desenvolvimento individual e por manter o desempenho médio satisfatório e estável ao longo dos bimestres (Figura 2).



Figura 2 – Desempenho dos acadêmicos de Odontologia nas duas sessões de ABE.



Fonte: elaborada pelo autor.

Esses resultados corroboram afirmações da literatura, onde quanto mais efetiva a interação entre os membros da equipe, maior será a capacidade de enfrentar os desafios propostos (EPSTEIN, 2016). Estudo mostra que em 98% dos casos, o desempenho da equipe supera o do melhor membro isoladamente (MICHAELSEN; BLACK, 1994). A presente pesquisa corrobora outro estudo, que usou ABE em módulo de Patologia e obteve melhores resultados em avaliação teórica do que as aulas expositivas tradicionais isoladamente (WALLACE, 2015).

A Figura 3 demonstra as principais percepções dos estudantes sobre o processo ensino-aprendizagem no curso de Odontologia, que variaram antes da ABE (transmissão e desconhecida) e depois da ABE (participação e excelente). Esse resultado destaca a aderência e satisfação dos estudantes com a utilização da ABE, mesmo em um currículo tradicional com poucas iniciativas isoladas envolvendo metodologias ativas.

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
 NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
 RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO

Figura 3 – Percepção dos acadêmicos de Odontologia sobre o processo ensino-aprendizagem no curso, antes da vivência em ABE (A) e depois da ABE (B).



Fonte: elaborada pelo autor.

Experiências acumuladas com o uso de ABE em cursos da graduação e pós-graduação demonstram uso de maneira parcial (elaborado para temas específicos de um curso) com intuito de ganhar experiência com esta técnica educacional ou completa, com maior ou menor profundidade, para envolver estudantes e sensibilizar professores para o uso do ABE, com aparente bom impacto sobre as atitudes (DAVIDSON, 2011; STEIN; COLYER; MANNING, 2016) e o desempenho dos alunos (YURETICH; KANNER, 2015; HU *et al.*, 2016). Há inclusive a possibilidade de trabalhar o nível psicomotor ou habilidades dos alunos com ABE em laboratórios, melhorando assim a formação profissional (NIEDER *et al.*, 2005; PETERSON; CARRICO, 2015; SIBLEY; PARMELEE, 2008). Mesmo quando não existam condições para mudar todo um curso, é possível experimentar a estratégia em algumas das aulas ou sessões (BOLLELA *et al.*, 2014; STEIN; COLYER; MANNING, 2016; OPDECAM *et al.*, 2014).

Sobre a métrica da pontuação, é facultada a pactuação entre professor e estudantes da ponderação das diversas fontes de dados para avaliação (resultado do teste individual, em gru-



po e da avaliação interpares). O professor pode oferecer faixas percentuais desta ponderação, mínima e máxima, e então os alunos debatem entre si, contribuindo para a responsabilização e o envolvimento na metodologia (BOLLELA *et al.*, 2014). No presente estudo, a intencionalidade do professor de atribuir apenas 25% do valor da avaliação parcial à ABE decorreu da necessidade preliminar de analisar conhecimentos e atitudes dos alunos em grupo, considerando que a disciplina-alvo faz parte de um desenho curricular de curso tradicional, onde a avaliação é quase exclusiva ao plano individual. Como perspectivas futuras, a ABE poderia ser usada na disciplina e no curso em questão também para avaliação de habilidades laboratoriais, o que agregaria ainda mais valor ao emprego da metodologia, bem como sua eficácia ser comparada a longo prazo às demais atividades avaliativas (seminários, estudos de casos e microscopias convencionais).

Considerações finais

A ABE gera melhor avaliação cognitiva e afetiva em equipes de estudantes de Odontologia, potencializando uso híbrido desta metodologia ativa em outros cenários de ensino-aprendizagem em um curso com currículo tradicional.

Referências

BOLLELA, V. R. *et al.* **Aprendizagem baseada em equipes: da teoria à prática.** *Medicina*, Ribeirão Preto, v. 47, n. 3, p. 293-300, jul./set. 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes curriculares nacionais do curso de graduação em Odontologia.** Parecer

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



CNE/CES n. 1.300/2001 de 06 nov. 2001. Brasília: Diário Oficial da União, 07 dez. 2001, seção 1, p. 25.

BURGUESS, A. W.; MCGREGOR, D. M.; MELLIS, C. M. **Applying established Guidelines to team-based learning programs in medical schools:** A systematic review. *Academic Medicine*, Philadelphia, v. 89, n. 4, p. 678-688, abr. 2014.

CASTRO-SILVA, I. I. **Aprendizagem baseada em problemas na Odontologia:** ensinando o aluno a aprender. *Jornal de Odontologia da FACIT*, Araguaína, v. 1, n. 2, p. 2, jul./dez. 2014.

DAVIDSON, L. K. **A 3-year experience implementing blended TBL:** active instructional methods can shift student attitudes to learning. *Medical Teacher*, Dundee, v. 33, n. 9, p. 750-753, mai. 2011.

EPSTEIN, B. **Five Heads Are Better than One:** Preliminary Results of Team-Based Learning in a Communication Disorders Graduate Course. *International Journal of Language & Communication Disorders*, Hoboken, v. 51, n. 1, p. 44-60, jan. 2016.

FRENK, J. *et al.* **Health professionals for a new century:** transforming education to strengthen health systems in an interdependent world. *The Lancet*, London, v. 376, n. 9756, p. 1923-1958, dez. 2010.

GULLO, C. A.; HA, T. C.; COOK, S. **Twelve Tips for Facilitating Team-Based Learning.** *Medical Teacher*, Dundee, v. 37, n. 9, p. 819-824, set. 2015.

HAIDET, P. *et al.* **Perspective:** Guidelines for reporting team-based learning activities in the medical and health sciences education literature. *Academic Medicine*, Philadelphia, v. 87, n. 3, p. 292-299, mar. 2012.

HU, Y. *et al.* **Relationships between Preclinical Course Grades and Standardized Exam Performance.** *Advances in Health Sciences Education*, Cham, v. 21, n. 2, p. 389-399, mai. 2016.

JAKOBSEN, K. V.; KNETEMANN, M. Putting Structure to Flipped Classrooms Using Team-Based Learning. *International*



Journal of Teaching and Learning in Higher Education, Athens, v. 29, n. 1, p. 177-185, jan./fev. 2017.

MACIEL, J. A. C. *et al.* **A integração ensino-serviço em Odontologia:** uma experiência na Atenção Primária à Saúde no município de Sobral, Ceará. *Revista de APS (Online)*, Juiz de Fora, v. 19, n. 4, p. 650-655, out./dez. 2016.

MICHAELSEN, L. K.; BLACK, R. H. **Building learning teams:** The key to harnessing the power of small groups in higher education: Collaborative Learning: A Sourcebook for Higher Education. *National Center for Teaching, Learning & Assessment*, State College, v. 2, p. 65-81, 1994.

MICHAELSEN, L. K.; SWEET, M.; PARMELEE, D. X. **Team-Based Learning:** *Small Group Learning's Next Big Step: New Directions for Teaching and Learning*. San Francisco: Jossey Bass, 2009, 128 p.

MICHAELSEN, L. K.; WATSON, W. E.; BLACK, R. H. **A realistic test of individual versus group consensus decision making.** *Journal of Applied Psychology*, Washington, v. 74, n. 5, p. 834-839, out. 1989.

NIEDER, G. L. *et al.* **Team-based learning in a medical gross anatomy and embryology course.** *Clinical Anatomy*, Medford, v. 18, n. 1, p. 56-63, jan. 2005.

OPDECAM, E. *et al.* Preferences for Team Learning and Lecture-Based Learning among First-Year Undergraduate Accounting Students. **Research in Higher Education**, New York, v. 55, n. 4, p. 400-432, jun. 2014.

PARMELEE, D. X. *et al.* Team-based learning: a practical guide. AMEE guide nº 65. **Medical Teacher**, Dundee, v. 34, n. 5, p. 275-287, mai. 2012.

PARMELEE, D. X.; MICHAELSEN, L. K. Twelve tips for doing effective Team-Based Learning (TBL). **Medical Teacher**, Dundee, v. 32, n. 2, p. 118-122, fev. 2010.

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



PETERSON, E. K.; CARRICO, P. Laboratory Exercise in Behavioral Genetics Using Team-Based Learning Strategies. **Bioscene: Journal of College Biology Teaching**, Kansas City, v. 41, n. 2, p. 32-39, jul./dez. 2015.

SIBLEY, J.; PARMELEE, D. X. Knowledge Is No Longer Enough: Enhancing Professional Education with Team-Based Learning. **New Directions for Teaching and Learning**, Hoboken, v. 2008, n. 116, p. 41-53, out./dez. 2008.

STEIN, R. E.; COLYER, C. J.; MANNING, J. Student Accountability in Team-Based Learning Classes. **Teaching Sociology**, Ithaca, v. 44, n. 1, p. 28-38, jan. 2016.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ. Comissão de Docentes do Curso de Odontologia da UFC Sobral. **Projeto Pedagógico do Curso de Graduação em Odontologia, Campus Sobral**. Sobral: Universidade Federal do Ceará, 2012, 37 p.

WALLACE, S. E. Team-Based Learning in a Capstone Course in Speech-Language Pathology: Learning Outcomes and Student Perceptions. **Communication Disorders Quarterly**, Austin, v. 37, n. 1, p. 44-52, nov. 2015.

YURETICH, R. F.; KANNER, L. C. Examining the Effectiveness of Team-Based Learning (TBL) in Different Classroom Settings. **Journal of Geoscience Education**, Northfield, v. 63, n. 2, p. 147-156, mai. 2015.



AS CARTAS PEDAGÓGICAS NA AVALIAÇÃO DE GRADUANDOS DO CURSO DE PEDAGOGIA: UMA PROPOSTA DE TRABALHO

Célia Regina Teixeira

UFPB

Agência Financiadora: não contou com financiamento

RESUMO

Nesta proposta pedagógica, ocorreu o exercício prático acerca da avaliação da aprendizagem na licenciatura em Pedagogia. Para sua execução vários foram os planos empreendidos: como primeiro plano trouxemos para a sala de aula da graduação de Pedagogia artigos e capítulos de livros que tratassem da pluralidade de posicionamentos nas concepções avaliativas segundo a classificação da avaliação em gerações defendidas por Firme (1994). Pressupomos que, com isso, os graduandos a partir dos diálogos empreendidos em sala de aula, manifestariam suas facilidades e dificuldades para serem auxiliados no seu processo de ensino e aprendizagem. E possibilitaríamos, desta maneira, serem retomados os conteúdos não apreendidos, levando assim cada graduando à realização da sua autoavaliação. Após estes planos várias atividades foram realizadas com os estudiosos da área avaliativa Franco (2005), Luckesi (2014; 2011), Hoffmann (2003), Abramowcz (1999), Firme (1994), Freire (1978; 1994; 2000; 2002; 2013) e Simões (2000), favorecendo que os graduandos refletissem sobre a relevância dos conteúdos programáticos estudados em sala de aula. Com base nestes estudiosos, da área avaliativa, propusemos que os graduandos construíssem uma *Carta Pedagógica* discutindo a avaliação da aprendizagem. E que essa *Carta Pedagógica* fosse endereçada ao colega de sala de aula de sua escolha. Neste contexto entendemos que aconteceria um exercício reflexivo dialógico sobre a escrita, a história avaliativa de escolaridade, os limites e as possibilidades alinhada às concepções de avaliação da aprendizagem dos estudiosos. Dentre as 78 *Cartas Pedagógicas* construídas, selecionamos 11 cartas com seus relatos/fragmentos para este artigo. Como resultado foi possível verificar a distância que ainda há entre os pressupostos avaliativos da 4ª Geração na tentativa de superação

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



das gerações anteriores no que se refere aos conflitos de posições, valores, decisões e dificuldades de consenso que foi fundamentada no paradigma científico. Foi possível verificar com esse estudo das *Cartas Pedagógicas* que o sujeito está inserido no processo, mas que muito há para ser construído sobre os métodos, a interpretação de resultados, a negociação, a capacidade de respostas aos interessados, objeto da avaliação. E que a realidade das práticas avaliativas nos dias atuais está, às vezes, amparada em pressupostos avaliativos da 2ª e 3ª gerações. Observamos ainda alguns anúncios de preocupação sobre os elementos das bases conceituais da 4ª Geração nos relatos/fragmentos das *Cartas Pedagógicas*.

Palavras-chave: Avaliação da aprendizagem. Cartas pedagógicas. Ensino superior.

ABSTRACT

In this pedagogical proposal, the practical exercise about the evaluation of the learning in the degree in Pedagogy occurred. For the execution of it several were the plans undertaken: as a first plan we brought to the classroom of the graduation of Pedagogy articles and book chapters that deal with the plurality of positions in the evaluation conceptions according to the classification of the evaluation in generations defended by Firme (1994). We assume that with this the graduates from the dialogues undertaken in the classroom, would manifest their facilities and difficulties to be aided in their process of teaching and learning. And this way we would be able to retrieve the contents that were not apprehended, thus leading each grader to the realization of his self-evaluation. After these plans several activities were carried out with the students of the evaluation area Franco (2005), Luckesi (2014; 2011), Hoffmann (2003), Abramowcz (1999), Firme (1994), Freire (1978; 2013) and Simões (2000), favoring that the students reflect on the relevance of the programmatic contents studied in the classroom. Based on these students, from the evaluative area, we proposed that the graduates build a Pedagogical Charter discussing the evaluation of learning. And that this Pedagogical Letter be delivered to the classmate of his choice. In this context we understand that a reflexive dialogical exercise on writing, the evaluative history of schooling, the limits and the possibilities aligned to the conceptions of evaluation of the students'



learning would happen. Among the 78 Pedagogical Letters built, we selected 11 letters with their reports / excerpts for this article. As a result, it was possible to verify the distance that still remains between the evaluative assumptions of the 4th Generation in the attempt to overcome previous generations regarding the conflicts of positions, values, decisions and difficulties of consensus that was based on the scientific paradigm. It was possible to verify with this study of the Pedagogical Letters that the subject is inserted in the process, but that there is much to be built on the methods, the interpretation of results, the negotiation, the capacity of answers to the interested ones, object of the evaluation. And that the reality of evaluative practices in the present day is sometimes supported by evaluative assumptions of the 2nd and 3rd generations. We also noticed some ads of concern about the elements of the conceptual bases of the 4th Generation in the reports / fragments of the Pedagogical Letters.

Key-words: Learning assessment. Pedagogic letters. Superior teaching.

Introdução

A construção das *Cartas Pedagógicas* pressupõe que com a escrita contribuímos para uma reflexão acerca da prática de comunicar aspectos da Pedagogia, por meio da escrita. Na defesa de que as cartas pedagógicas recolocam a educação no espaço do coloquial e do afetivo trazemos um experimento iniciado com graduandos do curso de Pedagogia e referenciado por Paulo Freire, ressignificada e alastrada no meio popular segundo Camini (2012).

Se atentarmos para a atualidade podemos verificar que a construção de cartas é uma prática desafiadora, pois a grande maioria dos graduandos do curso de Pedagogia não tiveram essa prática de construção de cartas em seu cotidiano. Seguindo orientações de Camini (2012), a condição prévia para escrever uma carta pedagógica é ter-se uma posição política e peda-

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



gógica claramente definida. Isto é, consciência crítica sobre os fatos que se pretenda comunicar. Segundo Camini (2012), sugerem-se, como método na construção de cartas, os seguintes passos: **primeiro passo**: escolher um fato, se possível ligado diretamente à realidade do grupo para o qual se escreve a carta; **segundo passo**: descrever o fato e mostrá-lo como reflexo de uma realidade maior, com incidência nas famílias, na escola, na sociedade; **terceiro passo**: construir a carta coletivamente, buscando refletir sobre a realidade escolhida, e intencionada a provocar mudanças; **quarto passo**: reler a carta, cuidadosamente, aprimorando as ideias que não estão bem claras, especialmente aquelas que não dizem bem o que se quer dizer. E como **quinto passo**, eu como pesquisadora propus que: escolhessem um colega para endereçar a carta e, para receber dele a sua carta, ocorrendo uma troca de correspondência – com a inclusão da escrita do endereço ao destinatário e remetente nos envelopes.

Neste processo de construção, muitas situações foram sendo desveladas pelos graduandos: não terem escrito cartas; não receberem cartas; não saberem o que contém no corpo do texto de uma carta e não saberem como escrevê-las. Com estas questões levantadas, leituras e debates foram realizados com os graduandos sobre o cotidiano deles e os registros. Essas discussões foram permeadas de muito interesse pelos graduandos, talvez isso se justifique, pois nos Cursos de Formação de Professores, são poucas as práticas avaliativas atreladas aos debates, em que os graduandos são ouvidos e atentamente considerados. Com isso, nesta prática pedagógica propusemos alinhar as discussões com a execução de práticas avaliativas, crendo que estas ações irão conduzi-los a falar, refletir e experimentar algumas propostas avaliativas que irão fomentar mu-



danças e, conseqüentemente mudar o chão da escola que eles atuam ou irão atuar.

Executar estes alinhavos com os graduandos tem sido um desafio para nós, pois os depoimentos que os graduandos trazem quando trabalham e estagiam nas escolas é de que na educação infantil e ensino fundamental ainda acontecem, na maioria das vezes, práticas somativas. Construindo-se então um embate entre a teoria estudada com a prática vivenciada, e por isso, ações diferenciadas muito enriquece na sua formação para uma (re) construção conceitual da área avaliativa. Romper com este desafio é uma necessidade urgente. Assim, constituir um espaço de formação de professores com problematização deve permear durante todo o processo, especificamente sobre a ação avaliativa, uma vez que a questão da avaliação ainda é um fato controverso na relação pedagógica. Somente desta maneira nos responsabilizamos para o tipo de formação que estamos ofertando aos graduandos que irão atuar nas escolas e que poderão transformar as práticas avaliativas que foram protagonistas, em ações afirmativas de aprendizagem.

E é por acreditarmos que a construção de práticas avaliativas diferenciadas, bem como possibilitar aos graduandos a vivência de práticas inovadoras de avaliação tanto no espaço das disciplinas de Avaliação Educacional e Avaliação da Aprendizagem quanto em grupo de estudos, favorece a consolidação dos espaços de reflexão e ação para além dos espaços acadêmicos. E é por isso, que propusemos esta modalidade avaliativa de *Cartas Pedagógicas*. Defendemos que com essa ação romperíamos com arquétipos tradicionais de atuação docente e, originaríamos melhores condições de aprendizagem para os graduandos da educação infantil, ensino fundamental e ensino superior. Foi com esse intuito que as *Cartas Pedagógicas* foram

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



construídas, rumo à construção de novas práticas avaliativas aos futuros professores da educação básica brasileira, atrelando questões de escrita, diversidade do gênero textual (cartas), referenciais da área da avaliação, com as práticas avaliativas vividas pelos graduandos da Pedagogia.

Todo processo teve como subproduto um olhar atento para as práticas avaliativas tradicionais com o propósito de superação e ressignificação. Nesta perspectiva, foram construídas 78 *Cartas Pedagógicas*. Destas Cartas, tem as que compõem o relato inicial (quando o graduando inicia o diálogo sobre a avaliação e seus modelos enquanto protagonista na educação infantil, ensino fundamental, ensino médio); seguido da resposta a *Carta Pedagógica* do seu colega com a escrita do seu parecer. Essa segunda carta resposta foi construída com os referenciais da área avaliativa adquiridos durante as 60 horas de cada uma das disciplinas – Avaliação Educacional e Avaliação da Aprendizagem.

A dinâmica de escolha dos interlocutores (colegas da graduação) que irão compor as escritas e leituras das *Cartas Pedagógicas* foi de livre preferência. Assim, temos duas modalidades nas *Cartas Pedagógicas*, uma em que o graduando descreve sobre suas histórias avaliativas e a segunda onde as *Cartas Pedagógicas* são respondidas e elaboradas com o parecer do graduando sobre as histórias avaliativas de seu colega, referenciada na bibliografia avaliativa estudada. Selecionamos 11 para compor este ensaio e na análise das *Cartas Pedagógicas* as classificamos em blocos: conceitos da avaliação; histórias dos graduandos sobre a sua avaliação; e espaços de superação de práticas avaliativas somativas para formativas.



História avaliativa

Para compreender o conceito de avaliação, bem como o seu desenvolvimento histórico e conceitual, podemos dividir em quatro gerações, como foi sugerido por Firme (1994), ao apontar em artigo as características da avaliação, assim como o que as distingue e as classifica em **primeira, segunda, terceira e quarta geração**. A **primeira geração** (datada do início do século XX, décadas de 20 e 30) concebia a avaliação educacional tão somente associada à ideia de mensuração (medir o que o graduando sabe). Neste período, a questão é o produto, e não os processos. Foi nítido que os estudos focavam seus esforços na elaboração de testes e de instrumentos que permitissem verificar o rendimento escolar do graduando. Os principais teóricos dessa geração foram: J. M. Rice e H. Mann, o primeiro desenvolveu os estudos sobre o uso e a correção de testes objetivos e dissertativos e suas diferenças em medir, predizer, classificar e avaliar; e o segundo, criou e aplicou o sistema de testes objetivos em toda a rede de ensino público de Boston, propondo a substituição das questões orais por objetivas.

A **segunda geração** (décadas de 30, 40 e 50) visava determinar em que medida os objetivos educacionais tinham sido obtidos, superando os entraves da geração anterior. Este período ficou conhecido como o que trouxe a dimensão da avaliação descritiva, porque o papel do avaliador estava centrado em descrever padrões e critérios, apesar de serem bastante técnicos. Ralph Tyler ganhou destaque com sua teoria pautada em observar e descrever a mudança de comportamento dos graduandos e se os objetivos educacionais propostos haviam sido atingidos. Bloom e colaboradores criaram a taxonomia do do-

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



mínio cognitivo e afetivo, que influenciou e influencia, ainda, o sistema educacional brasileiro.

A **terceira geração** (entre os anos 60 e 70) aprofundava as limitações das duas gerações anteriores e procurava ir além em relação à dependência quanto aos objetivos educacionais. Scriven e Stake reforçam a proposta de Cronbach de juízo de valor. Segundo esses autores, a avaliação não pode prescindir de julgamento, e os docentes precisam assumir o papel de juízes, sem desconsiderar os pressupostos significativos das gerações anteriores, ou seja, mensuração e descrição.

A **quarta geração** (décadas de 80 e 90) é marcada pela tentativa de superação das gerações anteriores no que se refere aos conflitos de posições, valores, decisões e dificuldades de consenso, a ênfase foi no paradigma científico, com a importância de modelos de pesquisa oriundos das ciências exatas. Essa geração se caracteriza fundamentalmente pela inserção do homem no processo avaliativo, pela negociação, respeitando pessoas com diferenças de valores, bem como a participação de avaliadores. Essa geração considera importante as questões avaliativas, os métodos, a interpretação de resultados, a negociação, a capacidade de respostas aos interessados pelo objeto da avaliação. Também considera a interação e a negociação como elementos importantes. A avaliação, nessa geração, contempla também o que Hoffmann (2003, p. 20) considera de extrema relevância: “[...] confiança na possibilidade dos educandos construir suas próprias verdades e a valorização de suas manifestações e interesses”. A **quarta geração** não desprezou as propostas das gerações anteriores, entretanto aponta uma evolução no conceito de avaliação, em que o papel do avaliador é de comunicador e ator no processo dialógico e deve incorporar os aspectos sociais, humanos, políticos e culturais.



Neste contexto observamos que a pluralidade pode ser detectada nas **quatro gerações**. Entretanto, nas três primeiras, o paradigma positivista direcionou seus pressupostos ontológicos, epistemológicos e metodológicos. A pluralidade de posicionamentos nas **quatro gerações**, segundo Simões (2000) acontece quando as **três primeiras gerações** possuem pressupostos quantitativos e a **quarta geração** considera a avaliação enquanto um processo que envolve pessoas. A maneira como os sujeitos – avaliadores e avaliados – irão se posicionar perante a avaliação educacional e a realidade social é apontada por Rodrigues (1995) enquanto relações de poder pautadas na opção dos sujeitos quanto a concepção de sociedade, homem, conhecimento, educação e avaliação.

Franco (2005) debate que os pressupostos, teóricos e metodológicos que fundamentam os diferentes modelos ou paradigmas da avaliação necessitam ser recuperados para uma melhor identificação dos sujeitos nela envolvidos e, por conseguinte, para o conhecimento da matriz epistemológica que orientou esse ou aquele modelo. Aponta também que o exame dessa problemática contribuiria de forma significativa para o desvelar das matrizes teóricas que orientam a avaliação, nem sempre pautadas em questões dialógicas, democráticas e emancipatórias.

No contexto educacional, a avaliação necessita ser elemento que possibilitaria ao graduando fazer emergir o conhecimento que traz do seu cotidiano. Os procedimentos e instrumentos avaliativos, apesar de terem conquistado e aberto maior espaço para as questões abertas, os opinários e as entrevistas, ainda necessitam de novos horizontes interpretativos da realidade social e, especificamente, educacional.

Dessa forma, uma postura dialética e crítica deve ter como pressuposto as relações entre pessoas, sociedade e edu-

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



cação; as análises históricas, sociológicas e econômicas; e os indivíduos inseridos e integrantes da sociedade. Essa defesa é de que com isso oportuniza um olhar sensível para algumas questões do processo de ensino e aprendizagem, uma vez que, ao desconsiderar essas questões focadas em dimensões do aprender e ensinar, a perspectiva de acesso ao conhecimento sofreria um entrave inestimável a quem quer aprender e não consegue. E foi considerando esta singularidade – sobre o aprender e ensinar – que as *Cartas Pedagógicas*¹ foram implementadas como ação avaliativa com os graduandos do curso de Pedagogia, para que assim os futuros docentes rompessem com os pressupostos das gerações que se focalizam na mensuração e desconsideram todo o processo de aquisição do conhecimento.

Discussão sobre as histórias avaliativas

Neste bloco trazemos a análise das *Cartas Pedagógicas* com fragmentos sobre as histórias avaliativas que os graduandos do curso de Pedagogia foram protagonistas nos níveis da educação básica. Verificamos que com as escritas das *Cartas Pedagógicas* há um conjunto de interesses, procedimentos e pressupostos que, para os graduandos estão amparados no princípio da articulação entre a teoria lida e a prática vivenciada. Para isso, apresentamos fragmentos das *Cartas Pedagógicas* de WSB, RSM, LMSF, JCA por terem elementos muito importantes que envolvem os pressupostos e finalidades da avaliação e, fomentar a discussão sobre a área avaliativa. A leitura dos fragmentos delas aponta-nos para a necessidade de entrela-

¹ A denominação de *Cartas Pedagógicas* esta amparada nos escritos de Freire (1978; 1994; 2000; 2002; 2013).



cá-los, em vez de tratá-los individualmente. Assim, após sua apresentação seguem algumas análises.

Relatos/ Fragmentos das Cartas Pedagógicas

“Tive uma professora nos anos finais do ensino fundamental que avaliava por provas e visto no caderno das atividades de sala. Isso constava como uma das notas do ano. Fiquei indignada quando percebi que alguns alunos faziam suas atividades pontualmente e outros ‘matavam aulas’ e recebiam a nota da mesma maneira”. (WSB, 2013, p.1).

“Sabemos que o uso de provas, leituras individuais e coletivas e como nos comportamos é uma forma de avaliar, isso é bastante comum nas práticas docentes de nossa realidade educacional”. (RSM, 2014, p.1).

“Quando eu fazia a prova me lembrava de que tudo era como um computador que não pensa, apenas executa, entretanto após alguns dias eu não me lembrava de quase nada e o sentimento era horrível, eu não sabia o que estava acontecendo, uma vez que eu estudava tanto e nada retinha na memória. Essa angústia me acompanhava”. (LMSF, 2014, p.3).

“Falar da minha avaliação envolve a educação infantil e, não é nada fácil, pois eu era castigada por minha professora, que só em chegar perto dela, eu já começava a chorar, pois pareceria que ela adorava me colocar de castigo quando eu errava algo”. (JCA, 2013, p.1).

Nos fragmentos das *Cartas Pedagógicas* de WSB, RSM, LMSF, JCA verificamos que há desafios a serem superados sobre a prática docente quando a ênfase é na avaliação da aprendizagem. Os graduandos destacam que a avaliação no período que foram alunos, na maioria das vezes, ocorria por meio de provas e testes, além dos vistos dados pelos docentes nos seus cadernos de atividades realizadas em sala de aula. Eles também destacaram que durante sua escolaridade as provas constituí-

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



ram-se no único instrumento de avaliação pelos graduandos e, com isso, entenderam que elas são uma ameaça, pois demandaram situações de traumas e desistências. Com o uso das provas alguns graduandos apontaram que serão promovidos no espaço da sala de aula e outros não. Isso fica perceptível quando estão atreladas as questões de exclusão, e daí o temor e a ansiedade que atrapalham o bom desempenho em horas cruciais, como o dia de prova, a semana da avaliação, dando o ‘branco’ pela questão emocional. Esses momentos cruciais desconsideram os processos de aprendizagem, uma vez que a prova é um instrumento de ‘verificação momentânea’ e não de ‘avaliação da aprendizagem’ (LUCKESI, 2011).

Verificamos nos fragmentos das *Cartas Pedagógicas* que a questão sobre os saberes estava amparada unicamente na reprodução do conteúdo do livro didático, por meio da “decoreba”. Apontaram que quem não decorava as questões tinha, no dia da prova, um momento tenso com muita angústia, pois seu entendimento sobre o conteúdo programático era posto como segundo plano, entendendo com isso que todo seu ofício de estudante perpassava por considerar que a “decoreba” era que validava a nota.

Com estes relatos das *Cartas Pedagógicas* vislumbramos a crítica feita de Scriven (1967), que defende que a avaliação necessita ultrapassar a dimensão do momento, e considerar o processo, atentando que os dados coletados nos instrumentos avaliativos como prova, teste, questionário, seminários, pesquisa nos meios eletrônicos, etc. indicam fotografias dos momentos de aprendizagem e muitos acontecem com os erros. Deste modo, consideramos que esse erro é um indício para docentes e graduandos trabalharem em sala de aula, pois eles conduzem a acertos futuros.



E é com esse olhar sobre o erro que devemos incorporar em nosso cotidiano de sala de aula o que Cronbach (1970) assinala sobre avaliação, uma vez que ela necessita acontecer pautada no processo de tomada de decisão e, para alcançar essa meta, as ações devem ter como premissa três objetivos: determinar a eficiência de métodos de ensino e do material utilizados nos programas; identificar as necessidades dos educandos ao planejar, contemplando as deficiências detectadas na avaliação e, com isso, intervir na perspectiva de incentivar o sucesso; julgar a eficiência do ensino e dos docentes, orientando a tomada de decisão perante os resultados.

Ainda nos fragmentos das *Cartas Pedagógicas* verificamos que por mais que a teoria de avaliação formativa date de 50 anos atrás, nós ainda estamos engatinhando nas práticas avaliativas formativas, e isso poderia ser amenizado com formação aos professores (formação inicial e continuada) com fundamentação teórica e leitura na área avaliativa. Portanto, sabemos que há uma vereda sem muitas reflexões sobre as concepções de avaliação formativa nas práticas e um caminho só-lido precisa ser construído por docentes, pois só desta maneira romperemos com as experiências tradicionais ainda existentes nas intuições educacionais narradas nas *Cartas Pedagógicas*. E neste contexto, defendemos (TEIXEIRA, 2006; 2013) que a avaliação é um estado de atenção constante, sobre o que nós estudiosos da área avaliativa, docentes e graduandos, desenvolvemos em nossas atividades educativas, envolvendo uma constante atenção sobre os caminhos percorridos pelos graduandos na aquisição do conhecimento. E que tirar do docente o poder de reprovação via “promoção automática”, não o desresponsabiliza de acompanhar a aprendizagem dos alunos.

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



Espaços de superação de práticas avaliativas somativas para formativas

Nossas discussões presentes neste item têm a finalidade de oferecer uma reflexão diante do fenômeno da avaliação da aprendizagem e sua superação, amparados em estudiosos da área. Nesta análise estamos considerando que muitos são os discursos na perspectiva somativa, entretanto revisar esses conceitos são emergentes, pois necessitam reconfigurar-se rumo a dimensão formativa. Para isso, selecionamos os fragmentos das cartas de MCCP, RSC, WSB, GOS, MSL, DMS, JDAS.

Relatos/Fragmentos das Cartas Pedagógicas [respostas às cartas]:

“Quando relacionamos nosso processo avaliativo com as defesas de Luckesi (2011), percebemos que a maioria dos nossos professores não estavam nem aí para nós, estavam mais por necessidade de ter algum trabalho. Houve uma desconsideração para com o processo de ensinar, uma vez que foi nítida a questão do reproduzir. (MCCP, 2014, p.3).

“Acredito que na nova perspectiva de ensino, o discente é instigado a encarar novas experiências e desafios em sua trajetória escolar, ele é considerado o autor principal e não o coadjuvante de sua formação. A avaliação neste contexto mostra o que ele está aprendendo. Ela serve para orientar ao discente fazendo com que a qualidade de sua aprendizagem seja a melhor possível, proporcionando uma posição protagonista de sua história”. (RSC, 2014, p.2).

“Para avaliar bem temos Freire (2003), mencionado por Albuquerque (2007) defende em relação à democratização dos processos de avaliação. Ela diz ainda que devemos resistir aos métodos silenciadores com que a escola executa as práticas avaliativas. Essa prática deve ser utilizada a



serviço de sujeitos críticos, a serviço da libertação e não da domesticação”. (WSB, 2014, p.2).

“Não dá para avaliar o que foi ensinado e tão pouco acrescentar a partir do não conhecido. As práticas pedagógicas baseadas na ética e citadas por Freire são de grande contribuição neste processo formativo da avaliação, cabendo ao profissional do ensino conhecê-las e incluí-las no cotidiano”. (GOS, 2013, p.2).

“A avaliação deve ser vista como um meio para medir a qualidade do aprendizado e oferecer alternativas para uma evolução mais segura, como defende Abramowicz (1999; 2002). E como futura educadora eu devo sempre aprender a praticar atos avaliativos compromissados com a emancipação humana”. (MSL, 2014, p.4).

“A prática avaliativa pode tanto estimular, promover, gerar avanço e crescimento, quanto desestimular, frustrar, impedir avanço e crescimento do sujeito que aprende”. (DMS, 2014, p. 2).

“Eu destaco que é frequente o uso da avaliação contínua, onde o professor avalia seus alunos desde as mais simples atividades, desde exercícios e anotações dos seminários, paralelo às discussões em sala de aula. Estas atividades e anotações servem de guia para identificar as necessidades do aluno”. (JDAS, 2014, p.3).

Neste bloco de análise observamos que muitas *Cartas Pedagógicas* com as respostas, trazem críticas dos graduandos do curso sobre como acontecia o processo de ensino aprendizagem em sua trajetória de escolaridade, bem como sugerem alguns anúncios para se romper com essas práticas, pois afirmam para a reconfiguração destas práticas na dimensão formativa. Utilizam Luckesi (2011, 2014), Freire (2003), Abramowicz (1999, 2002) para referenciar que muitas práticas avaliativas que foram protagonistas tinham como princípio ações tradicionais e que precisam ser revistas e modificadas.

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



Sobre o processo de aprender e ensinar, constantes nas *Cartas Pedagógicas*, direciona-nos a revisitar a questão da finalidade, pois os caminhos e descaminhos, avanços e retrocessos, necessitam de ser revisitados, pois acreditamos que os múltiplos olhares sobre as práticas avaliativas que acontecem nos contextos das salas de aulas precisam de (re) configuração na dimensão formativa. Em quase todos os fragmentos das *Cartas Pedagógicas* observamos a preocupação e também a necessidade de compor nos espaços de sala de aula maiores reflexões sobre o tipo de aprendizagem que a escola viabiliza para os alunos.

Nas *Cartas Pedagógicas* quando o tema é o erro do aluno, ele foi apontado como resultado final do processo de ensino aprendizagem, necessitando, por isso, de revisão deste princípio se quisermos transitar pela avaliação formativa, pois com o conhecimento do erro, o docente em parceria com os graduandos alavancaria novas aprendizagens e, conseqüentemente, o incluiria no processo de aprendizagem.

Também não é raro trazerem nos fragmentos das *Cartas Pedagógicas* a urgência em romper com questões tradicionais de ensino, metodologia e avaliação, uma vez que envolvem avaliar o educando no tempo determinado e, como exemplo, dão a semana da avaliação e o uso de provas e exames, como instrumentais de coleta de dados sobre o processo de aprendizagem. Nestes fragmentos também podemos destacar alguns elementos advindos de um certo mau estar, incômodo no âmbito escolar, nos remetendo para o compromisso dos graduandos para com o ensino e aprendizagem dos mesmos, responsabilizando-se também pelo processo. O reconhecimento das práticas pedagógicas com as questões da ação-reflexão- ação surgem em muitos fragmentos. A ação-reflexão-ação é anun-



ciada como um ingrediente que deve permear os espaços das salas de aulas, pois este ato encaminha-nos para novas alternativas. E com isso, elas vão sendo anunciadas e construídas.

Nos relatos das *Cartas Pedagógicas* com as respostas, são visíveis as preocupações dos graduandos com a identidade docente, pois anunciam a modificação para com a maneira que enxergam os educandos. Eles apontam a necessidade de enxergá-los como sujeitos do seu próprio desenvolvimento, inseridos no contexto de sua realidade social e política.

Considerações finais

Discutir sobre a avaliação atualmente, com o volume de estudos da área da educação envolve considerar a importância da aprendizagem, sem, contudo, desconsiderar que a avaliação precisa ser ponderada como um dos instrumentos usados neste processo, pois deve “[...] reafirmar o compromisso com a produção da vida humana.” (ALBUQUERQUE, 2007, p.3).

Com esse princípio, buscamos desvelar que fatores explicam as práticas avaliativas dos docentes, indicados pelos graduandos em suas *Cartas Pedagógicas* e que exemplos podem retirar desses relatos para romper com as práticas tradicionais avaliativas (somativa), que ainda estão acontecendo em algumas escolas da educação básica. Com apoio nas leituras das teorizações da área avaliativa e de muitos debates em sala de aula com narrativas de suas experiências avaliativas, foi possível observarmos os desejos dos graduandos de mudar a avaliação que vivenciaram como protagonistas em sua escolaridade quando forem professores.

No final do processo avaliativo com os graduandos do curso de Pedagogia, estes tiraram suas próprias conclusões. E, a

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



partir das trocas reflexivas em sala de aula, manifestaram suas dificuldades e facilidades no processo de ensino aprendizagem e que maiores estudos demandariam para amenizar esta dificuldade. Consideraram em suas reflexões que a avaliação da aprendizagem só terá efeito permanente sobre as tarefas trabalhadas no cotidiano da sala de aula quando for problematizada a tal ponto que se transforme num ato educativo, num ato de ação, de decisão, realizado pelos sujeitos inseridos no processo. Paralelo a essas trocas das teorizações da área avaliativa, realizamos uma série de atividades específicas em relação ao conteúdo, com estratégias diversificadas para refletir com os graduandos os conteúdos programáticos da área da avaliação da aprendizagem. Todas essas fases tiveram como princípio a análise e reflexão conjunta e compartilhada em sala de aula. Um destes momentos aconteceu quando cada um dos graduandos realizaram a leitura em voz alta das suas cartas.

Sem a pretensão de “acabar” com o assunto, dada a sua complexidade, acentuamos que algumas estimativas acerca das *Cartas Pedagógicas* ainda são necessárias. A primeira delas é sobre a relevância da escrita de cartas, bem como a intimidade da escrita com os depoimentos relatados. A segunda diz respeito ao envolvimento dos graduandos na construção das cartas para os colegas e que, ao responder as cartas deles, esta ação foi vista como instrumento pedagógico reflexivo. Por isso, os fragmentos das cartas aqui expostos, admitem a riqueza de uma comunicação correspondida, pois cada carta construída e respondida pelos graduandos do curso de Pedagogia viria a alimentar uma reflexão atrelada às concepções avaliativas, articulando a parte teórica com a parte prática de uma área de conhecimento.

Verificamos também que à medida que os graduandos construíram convicções coletivas, maiores reflexões e diálo-



gos aconteceram no espaço de sala de aula. Estes fundamentos estão amparados também nos resultados de outras pesquisas (AVIZ e COPPETE, 2016). Também verificamos que muitos fragmentos das *Cartas Pedagógicas* acentuam a questão da avaliação e suas gerações. Nestes relatos das *Cartas Pedagógicas*, muitos indícios de que ainda estamos compondo ora a **2ª Geração** ora a **3ª Geração** é verificável.

Questões como a natureza da avaliação, suas características e seus pressupostos, a identificação das causas das dificuldades de aprendizagem, retro informar esse processo, verificar os resultados alcançados, replanejar o trabalho, favorecer o desenvolvimento individual dos sujeitos, conhecer melhor suas dificuldades e capacidade de auto avaliar-se são aspectos muito importantes e, que somente em algumas *Cartas Pedagógicas* foram atentamente considerados.

Nesta conjuntura, defendemos que uma avaliação da aprendizagem deve ser tratada como um ingrediente de democratização de oportunidades escolares, numa dimensão política, uma vez que as relações de poder, fator determinante das dificuldades do processo de ensino aprendizagem, não dificultam somente ao professor, mas também à escola na tomada de decisões quanto às modificações a realizar e evitar, tanto nos procedimentos de ensino e avaliação quanto os prejulgamentos que favorecem a discriminação do aluno em função de suas atividades e comportamentos.

Essa preocupação foi visível quando em muitos fragmentos das *Cartas Pedagógicas* referentes aos alunos e sua aprendizagem, e ao professor e sua prática pedagógica são elementos da **4ª Geração** da avaliação. Nessa geração, existe uma clara preocupação com o homem e sua inserção no processo avaliativo, ou seja, o avaliado e o avaliador. E também na interação e

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



na negociação dos elementos advindos do processo avaliativo, como fórmula desencadeadora de responsabilidades.

A concepção de avaliação da aprendizagem construída ao longo deste trabalho empírico e teórico, intrínseco ao estudo ora desenvolvido, é compreendida enquanto elemento que possibilita desvelar percursos, conhecendo a realidade avaliada, propondo momentos de reflexão e possíveis alternativas de intervenção. Com isso, justificamos que “[...] para avaliar é preciso que o sujeito avaliado se expresse, mesmo havendo forte controle dessa expressão [...]” (ESTEBAN, 2010, p.66). E assim, a construção de *Cartas Pedagógicas* atrelada as leituras de uma área de conhecimento – a avaliação da aprendizagem – muito favorece essa forma de se expressar, olhando as questões de *fórum* individual com a literatura atual.

Por fim, justificamos que o pretexto de escrever este artigo sobre *Cartas Pedagógicas* advém do crédito de que os aprendizados decorrentes de sua construção se entrecruzam e se comunicam, servindo de exemplo e de reflexão, conforme defende Paulo Freire.

Referências

ABRAMOWICZ, M. **Avaliação e progressão continuada:** subsídios para uma reflexão. In: BICULO, A. V.; SILVA JUNIOR, C. A. (orgs.). Formação do educador: avaliação institucional, ensino e aprendizagem. v. 4. São Paulo: Editora da Universidade Estadual de São Paulo – UNESP, 1999.

_____. **Avaliação do desempenho e formação docente:** desafios, rupturas e possibilidades. In: SEVERINO, A. J.; FAZENDA I. C. (orgs.). Formação docente: rupturas e possibilidades. São Paulo: Papirus, 2002.



ALBUQUERQUE, T. S. **Ética e Avaliação**: elos pedagógicos em defesa da vida na escola. Editora Construir, 2007.

AVIZ, R F.; COPPETE, M. C. **As cartas e o motivo do encontro na questão do currículo e avaliação**. Currículo, tecnologias, conhecimento escolar, gestão da escola e história social das disciplinas. Série Anais do XII Colóquio sobre Questões Curriculares/VIII Colóquio Luso-Brasileiro de Currículo/II Colóquio Luso-Afro-Brasileiro de Questões Curriculares. (Org) Antônio Flávio Barbosa Moreira; Márcia Ângela da S. Aguiar; Isabel Carvalho Viana. [Livro Eletrônico]. Recife: ANPAE, 2016.

ARAÚJO, W. O. S. **Cartas Pedagógicas**. Universidade Federal da Paraíba, 2013.

AZEVEDO, J. C. **Cartas Pedagógicas**. Universidade Federal da Paraíba, 2013.

BRITO, W. S. **Cartas Pedagógicas**. Universidade Federal da Paraíba, 2013.

CAMINI, I. **Cartas Pedagógicas**: aprendizados que se entrecruzam e se comunicam. Porto Alegre: ESTEF, 2012.

CHAVES, R. S. **Cartas Pedagógicas**. Universidade Federal da Paraíba, 2014.

CRONBACH, L. J. **Psicologia educativa**. 2. ed. México: Editorial Pax-México, 1970.

ESTEBAN, M. T.; AFONSO, A. J. **Olhares e Interfaces**: reflexões críticas obre avaliação. São Paulo: Cortez, 2010.

FERREIRA, L. M. S. **Cartas Pedagógicas**. Universidade Federal da Paraíba, 2014.

FREIRE, P. **Cartas a Cristina**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 2013.

_____. **Professora sim, tia não**: cartas a quem ousa ensinar. 12. ed. São Paulo: Olho D'Água, 2002.

_____. **Pedagogia da indignação**. Cartas pedagógicas e ou-

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



tros escritos. São Paulo, Editora UNESP, 2000.

_____. **Cartas a Cristina**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1994.

_____. **Cartas à Guiné-Bissau** – registro de uma experiência em processo. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1978.

FIRME, T. P. Avaliação: tendências e tendenciosidade. In: **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**. Rio de Janeiro: Fundação Cesgranrio. v. 1., n. 2, p. 05 -12, jan./mar. 1994.

FRANCO, M. L. P. B. **Pressupostos epistemológicos da avaliação educacional**. In: SOUSA, C. P. de (org.). Avaliação do rendimento escolar. SOUSA, Clarilza Prado de. (Org.). Avaliação do rendimento escolar. 13. ed. Campinas, SP: Papirus, 2005.

HOFFMANN, J. **Avaliação, mito e desafio**, uma perspectiva construtiva. 32. ed. Porto Alegre, Mediação, 2003.

LIMA, M. S. **Cartas Pedagógicas**. Universidade Federal da Paraíba, 2014.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar**. São Paulo, Cortez, 2014.

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

MOURAES, R. S. **Cartas Pedagógicas**. Universidade Federal da Paraíba, 2014.

PAIVA, M. C. C. **Cartas Pedagógicas**. Universidade Federal da Paraíba, 2014.

RODRIGUES. P. As três “lógicas” da avaliação de dispositivos educativos. In: **Para uma fundamentação da avaliação em educação**. Portugal: Edições Colibri, 1995. (Coleção Pedagogia e Educação).

SANTOS, D. M. **Cartas Pedagógicas**. Universidade Federal da



Paraíba, 2014.

SCRIVEN, M. **The methodology of evaluation:** perspectives on curriculum evaluation.

AERA Monograph Series on Curriculum Evaluation, n. 1 Chicago Rand Macnally, 1967.

SILVA, G. O. **Cartas Pedagógicas.** Universidade Federal da Paraíba, 2014.

SILVA, J. D. A. **Cartas Pedagógicas.** Universidade Federal da Paraíba, 2014.

SIMÕES, G. A. G. **A avaliação do desempenho docente:** construtos para uma análise crítica. Portugal: Texto Editora, 2000.

TEIXEIRA, C. R. **Avaliação educacional:** campo em (re) construção. João Pessoa: Editora da UFPB, 2013.

_____. **A concepção de avaliação educacional veiculada na produção acadêmica do Programa de Pós-Graduação em Educação: Currículo (1975-2000).** Tese de doutorado. São Paulo: Pontifícia Universidade Católica, 2006.

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



AVALIAÇÃO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA DOCENTE NUMA ESCOLA DE ENGENHARIA DE PERNAMBUCO

Anna Lúcia Miranda Costa

POLI/UPE

Emilia Rahnemay Kohlman Rabbani

POLI/UPE

José Roberto de Souza Cavalcanti

POLI/UPE

Agência Financiadora: POLI/UPE

RESUMO

As discussões em torno dos conhecimentos necessários ao exercício da prática docente universitária coerente com as novas demandas sociais, estimulam a criação de estratégias inovadoras dentro das próprias instituições. É nesse contexto que se insere uma iniciativa coordenada por um grupo de engenheiros-professores de uma escola de engenharia de Pernambuco. O grupo se comprometeu com o estudo do tema da avaliação e considerou como objeto de estudo a construção e implementação de uma ferramenta de avaliação da prática pedagógica cujo resultado subsidiaria a criação de novas estratégias em função da melhoria do ensino e da aprendizagem. O procedimento metodológico utilizado foi o da pesquisa-ação. A escolha do método se justifica por permitir que uma pesquisa se realize em estreita associação com uma ação que é desenvolvida por uma 'equipe investigadora', envolvida na própria situação pesquisada. Por se tratar de um recorte de uma pesquisa em andamento, se apresenta como perspectiva de resultados o reconhecimento legal (resolução) do espaço destinado ao estudo da avaliação da aprendizagem e o número de 135 práticas pedagógicas/docentes avaliadas (95% do professorado). O estudo valoriza a necessidade de manutenção e institucionalização de discussões em torno da prática pedagógica e formação do professor universitário.

Palavras-chave: Avaliação. Prática pedagógica. Formação pedagógica.



ABSTRACT

Discussions about the knowledge necessary to practice university teaching consistent with new social demands stimulate the creation of innovative strategies within the institutions themselves. An initiative coordinated by a group of teacher-engineers at an engineering school of Pernambuco was conceived in this context. The group undertook the study of the evaluation process and considered the construction and implementation of a pedagogical practice assessment tool which would result in the creation of new strategies to improve teaching and learning. The methodological procedure used was that of action research. This method allows a study to be carried out in close association with an action developed by a 'research team', involved directly in the studied situation itself. As the research is currently in progress, the results can be seen through the legal recognition (resolution) of the study space for the learning evaluation and by the number of 135 pedagogical / teaching practices evaluated (95% of faculty members). The study highlights the need for maintaining and institutionalizing discussions regarding pedagogical practice and university teacher training.

Key-words: Evaluation. Pedagogical practice. Pedagogical training.

Introdução

A demanda pela formação de um profissional que corresponda as expectativas de uma sociedade pautada na produção acelerada do conhecimento e da tecnologia trouxe para o interior das universidades a preocupação com a formação pedagógica do professorado. As discussões em torno dos conhecimentos necessários ao exercício da prática docente coerente com as novas demandas, estimulam a criação de estratégias inovadoras dentro das próprias instituições.

A literatura sobre o tema da formação do professorado universitário no Brasil, frente aos desafios atuais, é ampla e a discussão é pautada no que determina a legislação. Em seu Art.66, a LDB 9.394/1996 estabelece que a preparação para

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



o exercício do magistério se dará em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado. Uma interpretação crítica permite afirmar que uma preparação pedagógica ‘específica’ ficará sob a responsabilidade e interesse da própria instituição.

As existências destas iniciativas são escassas quando associadas à natureza da área de conhecimento promovida (na oferta dos cursos de ‘exatas’, por exemplo). O que sugere um compromisso maior da equipe gestora com a promoção, ou estímulo à formação destas iniciativas. Quando estimuladas, as estratégias inovadoras surgem a partir do interesse do próprio professorado e acabam se transformando em ações que envolvem toda a comunidade acadêmica.

É neste contexto que se insere uma iniciativa coordenada por um grupo de engenheiros(as)-professores(as), com excelente e comprovada formação técnica, de uma escola de engenharia de Pernambuco. Preocupados com suas respectivas práticas pedagógicas, criaram um espaço que inicialmente foi pensado para promover a socialização de experiências e, que mais tarde, se transformaria num espaço privilegiado de aprendizado e discussões sobre o tema da avaliação.

A identificação do grupo com o tema encontra justificativa nos aportes de Luckesi (2011, p. 13) quando afirma que avaliar “é investigar a qualidade daquilo que constitui seu objeto de estudo e, por isso mesmo retrata sua qualidade”. O seja, o conhecimento sobre a qualidade da prática pedagógica se obtém ainda durante seu desenvolvimento e enquanto se efetiva seu processo avaliativo. Desta forma, o resultado da avaliação além de subsidiar discussões e pautas dos encontros pedagógicos, possibilitaria a criação de novas estratégias em favor da melhoria do ensino e da aprendizagem.



Ciente disso, o grupo se comprometeu com o estudo do tema da avaliação e considerou como ponto de partida a seguinte problemática: *como se configura a prática pedagógica vivenciada na instituição?* Estabeleceu como finalidade da ação: *a construção e implementação de uma ferramenta de avaliação da prática pedagógica cujo resultado subsidiaria a criação de novas estratégias em função da melhoria do ensino e da aprendizagem.* Em função da natureza do objeto estudado, o procedimento metodológico utilizado foi a pesquisa-ação. A escolha do método se justifica por permitir que uma pesquisa se realize em estreita associação com uma ação que é desenvolvida por uma ‘equipe investigadora’, envolvida na própria situação pesquisada.

Com a perspectiva de apresentar um recorte do estudo realizado, este artigo está organizado em seções: apresentação do marco teórico que permitiu a fundamentação do tema; descrição do procedimento metodológico utilizado; perspectivas de resultados (por trata-se de um recorte de uma pesquisa ainda em andamento); considerações finais e as referências dos documentos consultados.

Referencial teórico

É consenso entre os estudiosos que o tema da avaliação contempla um campo conceptual polissêmico e complexo. Para definir ou diferenciar os ‘tipos’ considerados pela literatura é preciso reconhecer que se trata de um campo marcado por diferentes dimensões – teóricas e técnicas – que se articulam (AFONSO, 2009; SANTOS GUERRA, 2007). Isso significa que, a opção por um tipo ou modelo de avaliação acaba por revelar alguns conceitos implícitos, como por exemplo, a ideia de homem, de sociedade e o papel da educação nessa relação dialéti-

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



ca (GARCIA, 2013). Ter ciência quanto à questão posta faz parte do compromisso com um processo avaliativo eminentemente ético e respeitoso.

Ao definir a avaliação como objeto de estudo foram estabelecidas duas 'lógicas orientadoras' que permitem compreender melhor a problemática aqui identificada. A primeira, parte da certeza de que a avaliação está comprometida com a melhoria educacional e, sendo assim, se insere no processo de ensino-aprendizagem constituindo-se um elemento indissociável. Colabora-se com Luckesi (2011) quando afirma que uma das funções da avaliação é subsidiar a busca por melhores resultados e que esse é um processo contínuo e dinâmico.

Comprender a avaliação enquanto elemento constituinte do ato educativo e a serviço da melhoria do ensino e da aprendizagem sugere considerar que o processo avaliativo deva ser protagonizado pelos indivíduos integrantes do ato. Esta perspectiva se aproxima do conceito de avaliação de enfoque formativo e emancipatório (ALBUQUERQUE e OLIVEIRA, 2012; SAUL, 2010). Entende-se que a avaliação pode se tornar força criadora do aprender e do ensinar, se instituindo problematizadora e colaborativa. Além de articular toda a prática pedagógica, influencia os processos emancipatórios onde as vozes dos indivíduos envolvidos devem ser escutadas (ALBUQUERQUE, 2006).

Ela integra [a avaliação] a proposta educacional da escola. Isto significa que alunos(as), professores(as) são sujeitos ativos construtores da avaliação da aprendizagem e devem aprender a entendê-la como um trabalho coletivo - uma prática social. [...] Os (as) alunos(as) têm direito ao conhecimento produzido pela avaliação, como parte da sua formação plena. Este tem que ser usado em seu favor, para a sua emancipação (ALBUQUERQUE e OLIVEIRA, 2012, p. 172)



Uma segunda ‘lógica orientadora’ pensada para este estudo se constrói a partir da ideia de que a avaliação da prática pedagógica está a serviço da melhoria da formação pedagógica do (a) professor (a). Aqui situa-se o estudo no campo conceitual da avaliação ao identificar a avaliação da prática pedagógica como foco do processo da pesquisa-ação desenvolvida. O grupo foi orientado a partir da perspectiva avaliativa subsidiada pelo paradigma da avaliação emancipatória estudada por Saul (2010) que estabelece *a crítica institucional e criação coletiva* como umas vertentes teórico-metodológicas que fundamentam o paradigma.

Não há pretensão de aprofundar, neste artigo, o estudo sobre o paradigma emancipatório. No entanto, se posciona a ação de criar e implantar uma ferramenta para avaliação da prática pedagógica, a partir de uma de suas vertentes teórico-metodológicas: ‘crítica institucional e criação coletiva’. Esta opção se justifica a partir do entendimento de Saul (2010, p.57) sobre o momento em que os indivíduos se disponibilizam a modificar sua respectiva prática pedagógica e se dedicam a *expressão e descrição da realidade*.

Esse momento inclui a verbalização e a problematização de uma dada realidade, de acordo como um particular grupo consegue apreendê-la. A descrição pode envolver fatos, conceitos, valores e sentimentos. Frequentemente esse material revela as posições dos participantes de um grupo a respeito das situações de trabalho e da vida (Idem, p.59).

É com essa mesma intenção que se olha para os resultados obtidos do processo avaliativo descrito no artigo. Segundo os pressupostos teóricos-metodológicos pensados por Saul (2010, p. 60), os (as) professores (as) assumem um olhar crítico sobre suas respectivas práticas que “efetiva-se basicamente

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



pela tomada de consciência, pelo grupo, das distâncias que, por vezes, existem entre as propostas e as ações”. Após essa tomada de consciência, as modificações necessárias pensadas e elaboradas pelo próprio grupo, podem se orientar através de três questões básicas: “Que tipo de homem se quer formar e com que meios?; Que tipo de sociedade se deseja?; O que a instituição educacional pode e deve fazer, considerando a realidade em que está inserida?” (SAUL, 2010, p. 61-62).

Neste processo, é preciso considerar o ‘preparo pedagógico’ do professorado. Acredita-se que conhecer e analisar coletivamente e de forma crítica as opiniões dos(as) alunos(as) sobre o que ocorre durante a aula contribui significativamente para a melhoria de sua formação pedagógica. No âmbito deste estudo, este ‘preparo’ assume uma importância maior por sabermos que os(as) professores(as) participantes são profissionais com formação técnica de excelência, porém, com um mínimo de conhecimentos pedagógicos necessários ao exercício da prática docente coerente com as novas demandas sociais. Neste sentido, concorda-se com Albuquerque e Oliveira (2012) quando afirmam que:

Na prática escolar, nós professores (as) sentimos a necessidade de avaliar o nosso trabalho numa perspectiva mais global e, de certa forma, fazemos isto quando constatamos que muitos dos problemas e dificuldades que surgem em sala de aula não se explicam apenas dentro dela [...] (Idem, p. 170).

A ‘preparação pedagógica’ do professorado se efetiva nos espaços instituídos, ou não, de formação continuada. A literatura sobre o tema reconhece os diferentes formatos, mas todas se referem “a iniciativas instituídas no período que acompanha o tempo profissional dos professores” (CUNHA, 2013). O campo conceitual em torno do tema da formação do professorado é tão



polissêmico quanto o da avaliação. Várias vertentes epistemológicas justificam os modelos de formação inicial e continuada que se configuram em favor dos interesses de quem os promovem.

Não diferente do modelo, o lugar da formação também se justifica em função das concepções, objetivos e finalidades. De acordo com Bolívar [2001] em tempo de reestruturação em função das demandas sociais modernas, as próprias instituições se configuram espaço privilegiado de formação pedagógica do seu professorado. Denomina estas instituições como ‘organizações que aprendem’ que, são assim consideradas quando otimizam o potencial formativo dos processos que caracterizam seus contextos. Ou seja, estão abertas ao surgimento de iniciativas que, muitas vezes, são pensadas e executadas pelo próprio professorado.

A ideia apresentada por Bolívar [2001], sobre as ‘organizações que aprendem’, se aproxima dos aportes de Saul (2010) quando descreve o produto final do processo de ‘crítica institucional e criação coletiva’:

O que se constitui de relevo fundamental nesse processo é a possibilidade de as pessoas envolvidas, tornando-se mais conscientizadoras de suas possibilidades, de seus limites e de suas autênticas e desejadas finalidades, encontrarem soluções criadoras para os problemas identificados (Saul, 2010, p. 62)

Vivenciar o processo de construção e implementação de uma ferramenta de avaliação da prática pedagógica, a partir dos referências teóricos citados, se constitui para este grupo de professores (as) de engenharia, a efetivação de um processo de formação continuada. Ressalta-se que, este artigo apresenta um recorte de um processo que se consolida lentamente, mas segue contribuindo com a mudança da cultura avaliativa da instituição, em favor da melhoria do ensino e da aprendizagem.

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



Procedimentos metodológicos

Considerando que este trabalho objetiva a *construção e implementação de uma ferramenta de avaliação da prática pedagógica*, conduzido por engenheiros(as)-professores(as), os procedimentos metodológicos seguiram a orientação dos pressupostos teóricos que caracterizam uma abordagem qualitativa de investigação. Esta opção se justifica porque o grupo está imerso na situação investigada, se reconhecendo sujeitos responsáveis pelas mudanças em suas respectivas práticas educacionais. Assumem, em outros princípios da abordagem qualitativa, o papel de um investigador autorreflexivo que além de estar envolvido com o objeto investigado, também se torna parte desse objeto (SOSA, 2003.).

Orientados por essa abordagem, utilizaram o método de pesquisa-ação por permitir uma estreita associação com uma ação enquanto esta é concebida e executada. Propõe a busca de respostas para o problema estudado com base nos diálogos de saberes, caracterizando-se como uma metodologia que permite a combinação de ferramentas de pesquisa que promovam a compreensão e o enfrentamento de problemas complexos (FERRAZ DE TOLEDO; JACOBI, 2013).

O processo da pesquisa-ação assume um formato espiral, que se expressa através do processo cíclico de pesquisa e de ação, constituindo fases flexíveis e interativas: *planejamento, ação, observação e reflexão* (KEMMIS; MCTAGGART, 1988). Seguindo as fases propostas pelo método, o grupo partiu da identificação de uma ‘preocupação temática’ (avaliação da prática pedagógica) para em seguida elaborar um plano de ação (construção da ferramenta de avaliação) onde o diálogo foi eixo condutor do processo.



O procedimento pensado pelo grupo para a utilização da ferramenta e o envolvimento da comunidade acadêmica, caracterizou as fases da *ação* e da *observação*. A análise dos resultados obtidos, ainda que em caráter de testes, caracterizou o momento da *reflexão* e permitiu o reinício do ciclo (reconstrução da ferramenta e mudança no processo de utilização da mesma). As fases do estudo estão representadas na Tabela 1.

Tabela 1 – Fases do processo da pesquisa-ação

Fases	Objetivos	Atividades	Instru- mentos	Responsáveis
I- Identificação da preocupação temática	Caracterizar as práticas pedagógicas desenvolvidas na instituição	<ul style="list-style-type: none"> ° Definição do grupo 'investigador' ° Revisão da literatura ° Discussões do grupo investigador 	Diário de campo	Grupo investigador (Professores)
II-Planejamento da ação	Construir a ferramenta de avaliação da prática pedagógica	<ul style="list-style-type: none"> ° Discussões do grupo investigador 	Diário de campo	Grupo investigador (Professores)
III-Execução da ação	Aplicar a ferramenta de avaliação	<ul style="list-style-type: none"> ° Discussões do grupo investigador ° Observações da execução do plano ° Discussões do grupo investigador ° Observações da execução do plano 	Diário de campo Questionário	Grupo investigador (Professores)
IV-Reflexão/ avaliação	Criação da estratégia em favor da melhoria do ensino e da aprendizagem	<ul style="list-style-type: none"> ° Observações da execução do plano 	Diário de campo	Grupo investigador (Professores)

Os instrumentos de pesquisa utilizados estavam coerentes com a abordagem metodológica permitindo o desenvol-

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



vimento do processo colaborativo e participativo proposto: o diário de campo e o questionário (ferramenta construída pelo grupo para avaliação da prática pedagógica). O diário de campo permitiu a sistematização de experiências como fonte de reflexão, condição importante no processo de pesquisa-ação. Neste estudo, o instrumento tornou-se uma testemunha do percurso formativo do grupo em todas as fases (FLICK, 2009).

O questionário foi disponibilizado através do meio eletrônico entre os dias 08 e 10/11/2016. Para este primeiro momento do estudo, o questionário foi formado por 08 frases interrogativas, com respostas para *sim/não*:

O professor disponibilizou o Plano da Disciplina contendo objetivos, ementa, conteúdos, metodologia, critério de avaliação e bibliografia?

Os conteúdos trabalhados são coerentes com os que constam no Plano da Disciplina?

Os conteúdos são trabalhados com clareza, objetividade e de forma organizada?

As avaliações possuem nível e abrangência compatíveis com o conteúdo trabalhado durante as aulas?

Os resultados das atividades são avaliados, apresentados e discutidos em sala de aula com os estudantes?

O professor da disciplina é pontual (chega no horário da aula)?

O professor da disciplina é assíduo (tem frequência constante)?

A relação entre professor e aluno é ética e respeitosa?

O princípio da relevância da população é sistematicamente aplicado na pesquisa-ação, onde os indivíduos são escolhidos de acordo com a 'representação social' e são nomeados com base na importância que representam para o desenvolvi-



mento de um determinado assunto. A colaboração é elemento predominante neste processo e foi considerada no momento da formação do grupo Kemmis; McTaggart (1988) do (as) 05 professores(as), profissionais de carreira na instituição e professores(as) de turmas graduação e pós-graduação, que se comprometeram com a preocupação temática identificada.

Para classificação dos resultados obtidos através da ferramenta construída pelo grupo, processo que caracterizou a fase da *reflexão*, foi utilizado o programa Excel 2016. Este programa foi utilizado para realizar a análise estatística e construção de gráficos. Destaca-se que este é um recorte de um estudo ainda em andamento, portanto, os resultados classificados são parciais.

Resultados e discussões

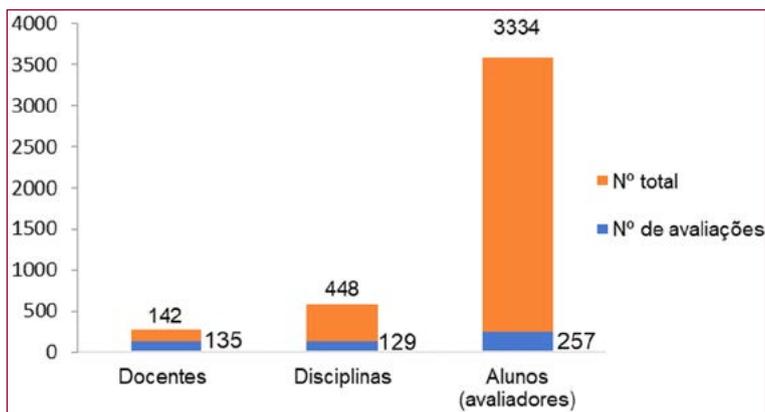
O desenvolvimento de um estudo com o uso do método da pesquisa-ação resulta numa oportunidade significativa de formação continuada para o professorado universitário pelo movimento proposto de ação/ reflexão/ ação. A partir desta perspectiva foram analisados os primeiros resultados do uso da ferramenta para avaliação da prática pedagógica do professorado. São resultados ainda preliminares, mas de valor expressivo para o grupo. O Gráfico 1 expressa, em números, a receptividade da ação pela comunidade acadêmica.

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



Figura 1 – Dados gerais – avaliação da prática pedagógica docente

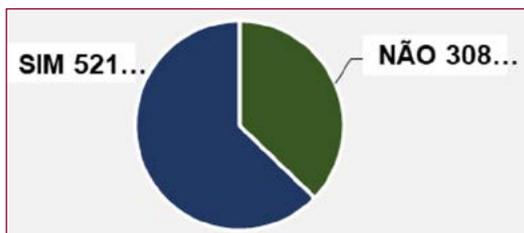


Com um olhar crítico sobre os valores expressos na Figura 1, se identifica um resultado bem representativo das variáveis *docentes avaliados/práticas pedagógicas* (135) e *disciplinas* (129), considerando que se trata de uma versão ainda preliminar do estudo. Em valores percentuais, isso representa 95% do total de professores/práticas pedagógicas e 29% das disciplinas. Apesar destes dados, o número de alunos que participaram da avaliação foi menos expressivo: do total de 3.334 (UPE, 2017), 257 avaliaram as práticas pedagógicas do professorado. Em percentual, isso representa 8% do total.

Para apresentação neste artigo, foram selecionados alguns resultados mais representativos.

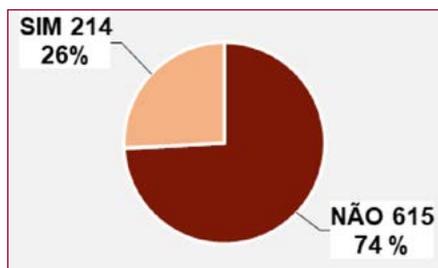


Figura 2 – Os conteúdos são trabalhados com clareza, objetividade e de forma organizada?



Importante ressaltar que o somatório, dos resultados, representado nas figuras, corresponde ao número de 829 avaliações realizadas pelos 257 alunos/avaliadores. O interesse do grupo pelo tema da questão representada pela Figura 2 está diretamente relacionado a motivação pelo o início do estudo. Alguns depoimentos de alunos, ainda que identificados empiricamente, apontavam para a necessidade da realização de um processo avaliativo que investigasse a configuração da prática pedagógica da instituição, nos seus aspectos mais óbvios do exercício docente.

Figura 3 – As avaliações possuem nível e abrangência compatíveis com o conteúdo trabalhado durante as aulas?



Os resultados representados na Figura 3 exigem um olhar mais cuidadoso a partir dos seguintes questionamentos: *a for-*

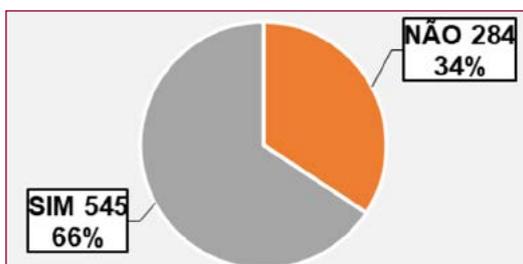
ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



mulação da questão foi compreendida pelo alunado? Sugere dúvidas? Algumas hipóteses podem ser formuladas: o professorado está cumprindo com o cronograma estabelecido? Está negando o ensino de alguns conteúdos que são ‘cobrados’ nos exercícios avaliativos? Esses questionamentos alimentaram o processo de um estudo que se utiliza do método da pesquisa-ação por sugerir que um novo ciclo investigativo deve ser iniciado.

Figura 4 – Os resultados das atividades são avaliados, apresentados e discutidos em sala de aula com os estudantes?



A utilização de uma metodologia avaliativa de enfoque formativo e emancipatório se expressaria seguindo o propósito pela questão representada na Figura 4. Quando analisados isoladamente, os resultados apresentados na figura poderiam contribuir na caracterização da cultura avaliativa da instituição. No entanto, quando realizamos uma análise comparativa entre as Figuras 3 e 4, se questiona sobre o que de fato ocorre no interior da sala de aula. Muitos outros questionamentos podem suscitar novas pesquisas que, conseqüentemente, podem gerar melhorias e novos aprendizados.



Considerações finais

Apresentar um recorte de um estudo ainda em andamento se constitui para seu grupo investigador uma oportunidade de socializar resultados e redirecionar a trajetória da pesquisa, se necessário. Essa perspectiva aqui se efetiva pela escolha da pesquisa-ação caracterizando o procedimento metodológico desenvolvido. O caráter colaborativo e reflexivo do método em muito favoreceu a identificação dos resultados, a compreensão das limitações e o reconhecimento dos desafios como oportunidades de redirecionamento e melhoria do estudo.

Algumas considerações se apresentam como resultados exitosos extraídos de um processo limitado pela sobrecarga de trabalho do grupo e ausência de um espaço institucionalizado para formação pedagógica. Nesse sentido, todos os ‘achados’ assumem um significativo valor para cada um dos envolvidos no processo de avaliação de suas respectivas práticas pedagógicas. Sem intenção de listar esses importantes achados para não sugerir uma hierarquização, eles serão pontuados de acordo com os aportes mencionados no referencial teórico.

Em acordo com Luckesi (2011) se entende que a função da avaliação educacional é subsidiar a busca por melhores resultados de forma contínua. Com esta ideia em mente, o grupo aprendeu a lidar com a pressão da comunidade acadêmica pela divulgação imediata dos resultados avaliativos. Sempre que possível, era difundida esta ideia nas reuniões administrativas e pedagógicas, o que garantiu a conquista da normatização (através de resolução) de um espaço destinado ao estudo da avaliação da aprendizagem, iniciativa inédita à instituição.

Com essa atitude, se comemora a institucionalização de um espaço destinado à ‘preparação’ pedagógica do professo-

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



rado e o indício de mudanças na cultura avaliativa da instituição. Representa o reconhecimento do potencial formativo dos processos que caracterizam o cotidiano acadêmico, através do estímulo à criação de diferentes iniciativas (BOLÍVAR, [2001]).

O envolvimento de professores e estudantes durante a ação esteve sob a orientação dos pressupostos teóricos-metodológicos do paradigma da avaliação emancipatória, que entre outros princípios, determina que a avaliação nessa perspectiva se efetiva mediante a participação dos protagonistas do ato educativo (SAUL, 2010). Durante a aplicação do questionário, um grupo significativo de estudantes se envolveu na divulgação, organização e monitoramento, enquanto um bolsista (designado exclusivamente para essa ação) realizou a compilação dos dados.

Os resultados obtidos dos questionários sinalizam acertos e desafios. Acertou-se, ao persistir com os objetivos de construir e implantar uma ferramenta de avaliação da prática pedagógica, considerando que a criação de novas estratégias passa primeiro pela caracterização da cultura avaliativa existente. Os desafios identificados (sinalizados enquanto hipóteses nos comentários das figuras) se transformam em sugestões de continuidade e aprimoramento do estudo que se configura enquanto compromisso do grupo investigador com oferta de um ensino e aprendizagem de qualidade.

Referências

- AFONSO, A. J. **Avaliação educacional. Regulação e emancipação.** São Paulo: Cortez, 2009
- ALBUQUERQUE, T. de Souza., OLIVEIRA, E. da Silva. (2012). **Avaliação da Educação e da Aprendizagem.** Curitiba: IES-DE Brasil S.A., 2012



BOLÍVAR, A. **Los centros educativos como organizaciones que aprenden: una mirada crítica.** [2001]. Disponível em: <http://www.ugr.es/~abolivar/Publicaciones_LINEA3_files/organizaciones%20que%20aprenden.pdf>. Acesso em: 22 jul. 2017, 19:39.

CUNHA, M. I. **O tema da formação de professores: trajetórias e tendências do campo na pesquisa e na ação,** Educ. Pesqui., São Paulo, 2013. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/2013nahead/aop1096.pdf>>. Acesso em 19 jul. 2017, 13:36.

FERRAZ DE TOLEDO, R., JACOBI, P. R. **Pesquisa-ação e educação: compartilhando princípios na construção de conhecimentos e no fortalecimento comunitário para o enfrentamento de problemas.** Educ. Soc. vol.34 no.122 Campinas Jan./mar. 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302013000100009>

FLICK, Uwe. **Qualidade na pesquisa qualitativa.** Porto Alegre: Artmed, 2009

KEMMIS, S., MACTAGGART, R. **Cómo planificar la investigación-acción.** Barcelona: Laertes, 1988.

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

SANTOS GUERRA, M.A. **Uma flecha no alvo. A avaliação como aprendizagem.** São Paulo: Ed. Loyola, 2007.

SAUL, A. M. **Avaliação Emancipatória. Desafio à teoria e a prática de avaliação e reformulação de currículo.** São Paulo: Cortez, 2010.

SOSA, J. A. Rodríguez. **Paradigmas, enfoques y métodos en la investigación educativa.** 2003. Disponível em: <<http://revistasinvestigacion.unmsm.edu.pe/index.php/educa/article/viewFile/8177/7130>>. Acesso em 11 jun. 2017. 8:50.

UPE, Universidade de Pernambuco. **Relatório de Atividades 2016.** Pernambuco. Disponível em <http://relatorioatividades.upe.br/2016>. Acesso em 17 jul. 2017, 9:20.

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



COMUNICAÇÃO ORAL - EIXO 5

*Avaliação de Ensino-Aprendizagem
no Educação Inclusiva*

VII Congresso Internacional em Avaliação Educacional

Avaliação e seus espaços: desafios e reflexões

ISBN: 978-85-8126-158-4





ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO: CARACTERÍSTICAS E ESPECIFICIDADES NA AVALIAÇÃO DA ESCRITA DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL

Adelaide de Sousa Oliveira Neta

PMF

Camila Barreto Silva

PMF

Introdução

A inclusão de alunos com deficiência intelectual nas salas comuns ainda é marcada por resistências de alguns professores que alegam não se sentirem preparados para atuar com eles. Entendemos que a resistência desses professores pode se suceder por uma série de fatores, dentre os quais destacamos a dificuldade de compreender os processos de ensino, de aprendizagem e de *avaliação* desses sujeitos (MILANEZ, OLIVEIRA, MISQUIATTI (2013). Tal resistência pode resultar no medo de fracassar como profissional e a concepção de que é necessário um conhecimento específico para ensinar, e, principalmente, para avaliar os conhecimentos dos alunos com deficiência intelectual, assim como outros aspectos relativos à própria estrutura do sistema educativo que, muitas vezes, provoca nos professores do ensino comum a sensação de que só eles são os responsáveis pela educação de seus alunos. (OLIVEIRA NETA, 2013).

A resistência supracitada pode ser refletida através da emergência de estratégias de ensino que pouco ou quase nada contribuem para a reflexão do sistema de escrita alfabética, quando destinadas aos alunos com deficiência intelectual



(SILVA, 2012, 2016). Algumas pesquisas demonstraram que o ensino (principalmente o da leitura e o da escrita) ainda está pautado na *transmissão* de conhecimentos e informações pelos professores (FIGUEIREDO, 2008a; FIGUEIREDO, 2008b; LUSTOSA, 2002; OLIVEIRA, 2004; SILVA, 2012, 2016). Tais pesquisas afirmam que isso ocorre pelo fato dos professores desconsiderarem e/ou ignorarem, muitas vezes, os conhecimentos prévios dos alunos (com e sem deficiência) quanto às experiências com a linguagem escrita. Esse tipo de conservadorismo implica em práticas respaldadas no mito da homogeneidade, em que são propostas atividades, estratégias e avaliações iguais para todos os alunos. Outras pesquisas ainda apontam que muitas dessas avaliações apresentam-se sem significado, sem levar em conta as diferenças e as particularidades dos alunos, sobretudo, daqueles com deficiência intelectual ou com algum tipo de dificuldade de aprendizagem. (FIGUEIREDO, 2008a; MANTOAN, 2003).

Para tanto, a fim de subsidiar a inclusão dos alunos com deficiência e com vistas à superação das dificuldades no processo de ensino e aprendizagem desses sujeitos, o Atendimento Educacional Especializado (AEE) constitui-se atualmente como oferta da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), estabelecendo parceria com o professor do ensino comum e construindo estratégias para a inclusão dos alunos com deficiência intelectual, tendo em vista as características inerentes ao modo particular do funcionamento cognitivo desses alunos, influenciando, assim, a adoção de práticas pedagógicas diversificadas.

O Atendimento Educacional Especializado, portanto, é serviço da Educação Especial com o objetivo de identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos com deficiência, transtorno global do desenvolvimento e/ou altas habilidades/superdotação, considerando suas necessidades específicas. (BRASIL, 2008).

Diante desta realidade, Bridi (2012) enfatiza a necessidade urgente de investimentos na formação inicial e continuada dos professores que atuam na Educação Especial, uma vez que seus dados revelaram uma importante dificuldade enfrentada por esses profissionais diante do processo de avaliação inicial dos alunos com deficiência intelectual em contexto de AEE. Diante disso, ratifica-se a importância da qualidade da avaliação desses sujeitos dentro deste contexto, haja vista que a mesma fornece informações significativas, constituindo-se ferramenta fundamental para a elaboração do estudo de caso – metodologia específica do AEE – e para a construção do Plano de Atendimento. (BRASIL, 2008; OLIVEIRA NETA, 2013; RAPOLI, et, al, 2010).

No contexto do AEE, o professor deve avaliar o aluno com deficiência intelectual, observando diferentes aspectos, como psicomotores, linguagem oral e escrita, raciocínio lógico matemático, afetividade e funcionamento cognitivo. A avaliação deve partir, preferencialmente, de atividades lúdicas por meio da utilização de jogos e brincadeiras que possibilitem ao aluno se expressar livremente. (FIGUEIREDO; POULIN, GOMES, 2010).

A avaliação dos alunos com deficiência intelectual é considerada por Milanez, Oliveira e Misquiatti (2013) um grande desafio para os professores, tanto do ensino comum quanto do Atendimento Educacional Especializado. Milanez e Misquiatti (2013) também apontam que muitas das dificuldades enfrentadas pelos alunos com este tipo de deficiência em con-



texto de AEE resultam da falta de clareza por parte de muitos professores em compreender o conceito da deficiência e suas implicações para o processo de aprendizagem e desenvolvimento. Esses autores enfatizam que o trabalho de tais professores ainda está condicionado à emissão de atestados médicos comprobatórios da deficiência, como se, somente a partir deste documento, fosse possível trabalhar com o aluno com deficiência intelectual (MILANEZ, OLIVEIRA, MISQUIATTI, 2013). Contudo, atualmente, nossa legislação (BRASIL, 2011, 2014) advoga que não é mais necessário a emissão do laudo para a garantia do direito ao Atendimento Educacional Especializado, uma vez que a ausência do mesmo poderia acarretar em exclusão. Como possibilidade diante destes casos, orienta-se que os professores especialistas elaborem um relatório, registrando os resultados de diferentes avaliações que englobam diversos aspectos, dentre eles o da linguagem escrita, foco do presente artigo. É importante destacar que as dificuldades enfrentadas durante o processo de avaliação dos alunos com deficiência intelectual interferem significativamente na qualidade e na emergência das informações sobre a aprendizagem destes sujeitos no âmbito do Atendimento Educacional Especializado.

Em contexto de AEE, o professor deve elaborar o Estudo de Caso e o Plano de Atendimento munido de diferentes fontes de informações (família, demais profissionais técnicos, instrumentos de avaliação) e não exclusivamente o laudo, pois este passa a ser considerado como um documento complementar a este Estudo de Caso. Tal premissa é importantíssima, pois averigua-se o *peso* que a avaliação apresenta para o processo de inclusão dos alunos com deficiência intelectual, pois é por meio dela que o professor coleta informações sobre os conhecimentos prévios dos alunos, no nosso caso sobre a língua escri-

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



ta, e as habilidades desenvolvidas ou em andamento resultante de suas experiências com a cultura letrada. E mais, a avaliação nesse contexto do AEE pode também apresentar subsídios importantes para a construção de estratégias de intervenção que favoreça a emergência de comportamentos mais autônomos e pró-ativos diante de situações reais da sociedade grafocêntrica para além do espaço da escola (SILVA, 2012, 2016) – objetivos, estes, implicados na premissa da atual Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva.

É válido ressaltar que a avaliação da língua escrita do aluno com deficiência intelectual em contexto de AEE possibilitará também a construção de intervenções pedagógicas em sala comum, a partir da parceria com o professor do ensino comum. A avaliação, portanto, constitui-se como um meio importante para a elaboração do Plano de Atendimento, que, por sua vez, é considerado como um documento comprobatório de que as escolas de forma institucional reconhecem a matrícula dos alunos com deficiência e legitimam seu acesso à educação especial. (OLIVEIRA NETA, 2013; BRASIL, 2011, 2014).

Nesse contexto, a avaliação da aprendizagem pode favorecer a inclusão escolar, uma vez que oferece informações quanto à necessidade de apoio ao aluno com deficiência intelectual, considerando todas as variáveis que interferem no processo de ensino e aprendizagem. Essa postura possibilita à escola a realização de ajustes necessários para garantir a construção de conhecimentos, minimizando e/ou superando suas dificuldades, considerando, assim, suas especificidades. (BRASIL, 2008; VALENTIM, OLIVEIRA, 2013).

Diante do exposto, o presente artigo apresenta uma pesquisa bibliográfica, abordando as características e as especificidades da avaliação da escrita de alunos com deficiência inte-



lectual no Atendimento Educacional Especializado. Para isso, discutiremos a avaliação do aluno com deficiência intelectual nesse contexto, destacando a aquisição e a avaliação da escrita deste aluno no âmbito do AEE.

Aquisição e avaliação da língua escrita do aluno com deficiência intelectual: trajetórias construídas no atendimento educacional especializado

Os estudos da psicogênese da língua escrita possibilitaram a superação do modelo conservador da aquisição da linguagem – este modelo considera que a aprendizagem da escrita se dava através da imitação, tendo como foco o ensino por meio da vocalização e repetição das sílabas pelas crianças (MORAIS, 2012; TEBEROSKY e COLOMER, 2003; FERREIRO e TEBEROSKY, 1986). Essas mesmas estratégias foram e, por vezes, ainda são utilizadas com alunos com deficiência intelectual, centralizando as atividades propostas no desenvolvimento das habilidades de memorização e decodificação. (FIGUEIREDO, 2012; SILVA, 2012, 2016).

A psicogênese da língua escrita advoga que as crianças constroem hipóteses sobre as marcas gráficas, buscando regularidades e, como sujeitos cognoscentes, elencam problemas e tentam solucioná-los. Para isso, constroem antecipações e criam sua própria “gramática” – que não é uma simples cópia deformada do modelo adulto, mas sim uma criação original (FERREIRO, TEBEROSKY, 1999, p. 24). Nesse sentido a aquisição da língua escrita, segundo Ferreiro (2010), não deve ser compreendida como uma habilidade motora mecânica. A escrita é uma competência linguística construída a partir da interação do sujeito com o objeto de conhecimento – a escri-

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



ta (FERREIRO, 1999, 2010; SILVA, 2016). Em suas palavras: “escrever não é transformar o que se ouve em formas gráficas, assim como ler não equivale a produzir com a boca o que o olho reconhece visualmente” (FERREIRO, 2010, p. 55).

Diante disso, Ferreiro (2010) ainda advoga que a forma como compreendemos o desenvolvimento da escrita implica diretamente na maneira como a tratamos pedagogicamente: se a compreendermos como um sistema de códigos que decodifica as unidades sonoras em gráficas serão necessários programas de exercitação que possibilite distinguir essas unidades, sem reflexão sobre suas naturezas, reduzindo a aprendizagem da escrita a uma série de sons com contrastes sonoros (SILVA, 2016). Contudo, como demonstrado na introdução desta discussão, pesquisas recentes revelaram estratégias de ensino da língua escrita ésteres quando destinadas aos alunos com deficiência intelectual (CAETANO, 2002; CARVALHO, 2004; COSTA, 2002; FIGUEIREDO, 2008b; LUZ, MIRANDA, 2011; MORAES, 2007; MOSCARDINI, 2011). Os resultados dessas investigações evidenciaram aspectos que também foram observados em nossa experiência como técnicas-pedagógicas da área da Educação Inclusiva e da área da Alfabetização e Letramento. Durante os acompanhamentos pedagógicos, observamos atividades de baixa complexidade destinadas a esses alunos que não se aproximavam dos exercícios dos demais das turmas comuns, assim como propostas que não atendiam às necessidades acadêmicas desses sujeitos. Colaborando com nossa percepção, as pesquisas acima citadas ainda evidenciam que o ensino da língua escrita apresentava minimização dos conteúdos escolares, utilizando-se de cópias, recortes e colagens de palavras e números, bem como a utilização de desenhos ampliados para a pintura (FERREIRO, 2010; SILVA, 2012, 2016). É importante destacar que



tais atividades não promovem a reflexão do sistema de escrita alfabético, tampouco considera este sistema como uma organização linguística de *notação*, um sistema conceitual de escrita.

A escrita, portanto, não pode ser considerada como a transcrição literal da linguagem oral – deve-se compreender que a(s) relação(es) estabelecidas entre a pauta escrita e a pauta falada correspondem a elementos de grande importância para o desenvolvimento da linguagem escrita (SILVA, 2016). Existe uma relação tênue entre a língua oral e a escrita, mas que cada modalidade possui aspectos linguísticos e sociolinguísticos próprios que se complementam entre si. (ANDRADE, 1998; FÁVERO, 2000; MARCUSHI, 2003; SILVA, 2012, 2016).

A compreensão sobre o processo de aquisição da escrita como um sistema de notação deve impulsionar os professores a buscarem práticas de ensino da linguagem escrita que possibilitem a ação dos alunos sobre o objeto cultural de aprendizagem (escrita), como sujeitos que refletem e se protagonizam nesse processo, desencadeando descobertas que evidenciam os avanços das hipóteses psicogenéticas (SILVA, 2012, 2016). Tal premissa trouxe contribuições importantíssimas para o processo de ensino e de aprendizagem, mas também para o processo de avaliação, pois passou-se a considerar as marcas espontâneas de escritas – antes vistas como erros que deveriam ser evitados (MORAIS, ALBUQUERQUE, 2006) – como marcas de interpretação do sujeito, construídas/elaboradas, mediante suas experiências com a cultura letrada. A psicogênese da língua escrita, portanto, deslocou a ênfase que existia no *modo de ensinar* para *como o aluno aprende* (FERREIRO, TEBEROSKY, 1999; FERREIRO, 2010), o que destacou aspectos relevante no processo de avaliação de todos os alunos, inclusive daqueles com deficiência intelectual.

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



A aprendizagem da língua escrita dos alunos com deficiência intelectual por muitos anos foi avaliada a partir de critérios mnemônicos que pouco ou quase nada considerava seus conhecimentos prévios. Tais aspectos foram evidenciados por alguns autores (FIGUEIREDO, 2001; FIGUEIREDO, POULIN, GOMES, 2010; GOMES, 2006) que destacaram o foco das pesquisas que envolviam esses sujeitos no campo da linguagem escrita. Esses autores afirmam que essas pesquisas centravam suas investigações na associação letras/sons, na elucidação de aspectos acerca da leitura global, ou na análise fonética da escrita desses sujeitos. Essas literaturas/publicações enfatizam habilidades como a memorização e a decodificação, sem levar em conta que as pessoas com deficiência intelectual também estão inseridas em um contexto sócio-histórico-cultural, e, assim, estão imersas no mundo letrado, (des)construindo sua escrita a partir das interações/mediações do e com o meio. (SILVA, 2012, 2016).

A avaliação do aluno com deficiência intelectual a nível da linguagem revelou, contudo, que essas pessoas apresentam dificuldade na expressão, variando conforme a importância da deficiência (MILLER, CHAMPMAN, 1984; RONDAL, 2001). Outro dado importante quanto à avaliação da língua escrita desses sujeitos ancora-se sobre a ótica da semelhança dos processos cognitivos quanto ao aprendizado da leitura e da escrita quando comparada àqueles sem deficiência. (ALVES, 1987; BLOCH, 1997; BONETI, SAINT-LAURENT, GIASSON, 1995; FIGUEIREDO, 2004; GOMES, 2001, 2006; KATINS, 1994; MARTINS, 1996; MOURA, 1997; PAOUR, 1991).

Outros estudos (FIGUEIREDO, GOMES, 2003; GOMES, 2006; JATOBÁ, 1995; MIRANDA, 1999; SILVA, 2012; SOLER, 2001) evidenciaram que as pessoas com deficiência intelectu-



al apresentam níveis conceituais de escrita semelhantes aos identificados por Ferreiro e Teberosky (1999) em crianças sem deficiência e, portanto, essas pessoas alcançam a escrita alfabética. Porém, esses sujeitos apresentam particularidades quanto ao tempo de aquisição e aprimoramento de cada nível, bem como oscilações significativas na passagem de um nível para o outro (SILVA, 2012, 2016). Esse dado avaliativo apresenta-se de fundamental importância para o contexto do Atendimento Educacional Especializado, pois permite ao professor compreender os caminhos pelos quais os alunos com deficiência intelectual percorrem para levantar hipóteses de escritas, assim como as dificuldades inerentes à própria deficiência, como revelaram algumas pesquisas na área da linguagem (ANUNCIACÃO, 2004; GOMES, 2006; FIGUEIREDO, MOURA e VIEIRA, 2005; VIEIRA, SILVA, FIGUEIREDO, 2010; SILVA, 2012). Essas pesquisas revelaram que a produção escrita em nível conceitual alfabético desses alunos apresenta limitações quanto à criação de ideias, quanto aos aspectos semânticos e quanto à organização dos elementos textuais. Autores como Figueiredo (2001, 2003), Figueiredo, Poulin (2008) e Gomes (2006) explicitam que essa limitação está relacionada à dificuldade desses sujeitos em integralizar as informações novas às anteriormente apreendidas, caracterizando essa integralização como fluída. (SILVA, 2012, 2012).

Contudo, pesquisas recentes de natureza experimental (ALONSO, SANTAROSA, 2004; FIGUEIREDO, ROCHA, 2003; GOMES, 2006; SHIMAZAKI 2006; VIEIRA, SILVA e FIGUEIREDO, 2010) mostraram avanços qualitativos nas produções de textos de sujeitos com deficiência intelectual quanto à coerência, à coesão e à qualidade da passagem dos níveis psicogenéticos da escrita. Essas pesquisas, realizadas por meio de

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



atividades de mediação, destacaram a importância de situações de interação como aspectos primordiais para a qualidade da escrita dos alunos com deficiência intelectual.

Diante disso, a avaliação da escrita dos alunos com deficiência intelectual deve levar em consideração todos os aspectos acima citados. E, em contexto de AEE, deve ir além da sondagem quanto ao nível psicogenético, reunindo informações sobre o que o sujeito pode realizar sozinho e a construção de novas hipóteses quando inserido em situações de mediações. Com isso, vale destacar que a avaliação da aprendizagem escolar abrange valores culturais inseridos no cotidiano das escolas. O processo avaliativo influencia o presente e o futuro acadêmico dos alunos, trazendo mudanças importantes nas tomadas de decisões e nos modos de enfrentamento das diferentes situações pedagógicas (ANACHE e RESENDE, 2016). No contexto do AEE, a avaliação da aprendizagem é fundamental para o enriquecimento do Estudo de Caso e para a elaboração do Plano de Atendimento – metodologias específicas do Atendimento Educacional Especializado.

Considera-se, portanto, que a avaliação, nesse contexto, constitui-se como parte integrante inseparável do processo de ensino e aprendizagem, que tem por objetivo “[...] a observação permanente das manifestações de aprendizagem para proceder a uma ação educativa que otimize os percursos individuais”. (HOFFMANN, p. 17).

A avaliação da aprendizagem do aluno com deficiência intelectual no Atendimento Educacional Especializado acontece em três ambientes, na Sala de Recurso Multifuncional, sala de aula comum e na família. Nesse processo, busca-se informações que possam contribuir para construção do Estudo de caso e do Plano de AEE. Estas, por sua vez, devem ser coletadas



[...] considerados todos os aspectos do processo de ensino e aprendizagem, ou seja, avalia-se o contexto da escola, a sala de aula, os recursos didáticos, o mobiliário, o projeto curricular, os objetos do conhecimento, os espaços físicos, os apoios pedagógicos, a metodologia de ensino etc. (OLIVEIRA, VALENTIM, SILVA, 2013, p. 32).

As informações são coletadas pelo professor do AEE por meio da análise de documentos (parecer médico, relatórios), da observação (em todos os contextos escolares) e da avaliação diagnóstica na Sala de Recursos Multifuncional, servindo para identificação da problemática do aluno (Estudo de caso) e para tomada de decisões (Plano de AEE).

No AEE são realizadas diferentes avaliações a fim de coletar informações sobre o desenvolvimento e funcionamento cognitivo dos alunos com deficiência intelectual, sobre suas aprendizagens escolares, quanto ao seu desenvolvimento afetivo e às interações sociais, comportamentos e atitudes em situação de aprendizagem, sobre os aspectos psicomotores e também sobre a linguagem escrita e oral (Poulin, Figueiredo, Gomes, 2013). Essas avaliações devem ser partes integrantes e inseparáveis da vida dos estudantes (BRASIL, 2011) no percurso escolar, haja vista que os resultados dessas avaliações são fontes de informações para a construção de estratégias de ensino que permitam ao estudante com deficiência intelectual ter acesso ao conhecimento em sala comum e em contexto de Atendimento Educacional Especializado.

A avaliação da língua escrita de alunos com deficiência intelectual em contexto de AEE permite ao professor identificar as especificidades educacionais desses sujeitos. Essas informações permitem ao professor compreender as hipóteses desses alunos quanto às suas experiências com o objeto cultural que é a escrita, compreendendo, assim, a lógica do seu pensamen-

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



to. É importante ressaltar que essa avaliação da língua escrita no ambiente da educação especial não visa coletar informações para fim de consolidação alfabética (ou seja, tornar o sujeito alfabetizado), uma vez que não é função do professor do AEE alfabetizar seus alunos, pois cabe isto à escola comum. Contudo, o trabalho com a língua escrita deve ser realizado para auxiliar a organização do pensamento desses alunos quanto ao sistema de escrita alfabética, por meio de atividades pautadas no conceito de letramento e também por meio de jogos que possibilitem a construção de hipóteses cada vez mais avançadas quanto ao sistema de escrita alfabético.

Considerações finais

A avaliação da língua escrita de alunos com deficiência intelectual ainda é um tema que reporta muitas discussões, visto que são recentes as pesquisas que evidenciaram aspectos semelhantes na evolução psicogenética da escrita desses sujeitos quando comparada aos alunos sem deficiência. Esse tema causa ainda discussão porque a inclusão desses alunos no contexto da escola comum é recente, visto que a garantia desse direito se delinea a partir da publicação da atual Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. (BRASIL, 2008).

A inclusão desses alunos na escola comum traz à tona uma discussão sobre a construção de uma Escola capaz de acolher as diferenças e promover a aprendizagem de todos os alunos. Contudo, ainda presenciamos práticas de ensino diferenciadas destinadas aos alunos com deficiência intelectual por diversos motivos, mas principalmente pelo desconhecimento acerca do funcionamento cognitivo desses estudantes. Esse



desconhecimento (ou falta de clareza) também se faz presente no contexto do AEE, como foi observado por algumas pesquisas ao longo do texto. O desconhecimento incide diretamente na concepção de aprendizagem do educador e implica significativamente em estratégias que pouco ou quase nada possibilitam a reflexão sobre a problemática ou sobre a construção de comportamentos pró-ativos para a resolução dela.

Em contexto de AEE, a avaliação da língua escrita de alunos com deficiência intelectual deve incidir sobre duas dimensões, uma pontual e outra processual. A primeira concentra-se na avaliação das experiências dos alunos sobre a escrita a partir de suas experiências na sociedade grafocêntrica. A avaliação da escrita pode ser realizada por meio de atividades gráficas, como o teste das quatro palavras e uma frase, a leitura de pequenos textos, e a identificação de diferentes portadores de textos. Pode-se ainda avaliar suas experiências a partir situações diversas de letramento, utilizando diferentes gêneros textuais a partir de vivências reais de produção com esses gêneros. Essas vivências permitem evidenciar os conhecimentos acerca das características e do uso social dos gêneros que podem (ou não) serem obstáculos que impedem a utilização social da escrita por esses alunos dentro e fora da sala comum. A outra dimensão centra-se no aspecto processual, ou seja, o que o professor do AEE irá fazer com todas essas informações/dados; quais os objetivos o professor irá elencar para que o aluno consiga superar seus desafios e possa se constituir como um sujeito ativo da sua própria aprendizagem quanto à apropriação da escrita.

A avaliação da língua escrita dos alunos com deficiência intelectual constitui-se como uma fonte de coleta de informações importantíssimas para a elaboração do Estudo de Caso e para o Plano de Atendimento, mas, principalmente, para as

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



estratégias que serão desenvolvidas em parceria com o professor do ensino comum para que o aluno reflita sobre o sistema de escrita alfabética. O professor do AEE poderá ter uma visão da lógica do pensamento do aluno e poder trabalhar em cima dessas informações, a fim de que eles cada vez mais tornam-se autônomos e independentes quanto às estratégias de ensino construídas no contexto da educação especial.

Referências

ALONSO, Cleuza Maria Maximino Carvalho. SANTAROSA, Lucila Maria Costi. **Letramento de pessoas com necessidades educacionais especiais em ambientes informatizados de aprendizagem.** VII Congresso Iberoamericano de Informática Educativa, 2004.

ANACHE, A. A.; MARTINEZ, A. M. O sujeito com deficiência mental: processos de aprendizagem na perspectiva histórico-cultural. In: JESUS, D. M. et al. (Org.). *Inclusão: práticas pedagógicas e trajetórias de pesquisa.* Porto Alegre: Mediação, 2007.

ANUNCIÇÃO, Vera Lúcia. **A Produção de Textos na Deficiência Mental.** Tese de Doutorado, Universidade Federal do Paraná, 2004.

ALVES, José Moisés. **Estudo sobre a relação entre a extensão falada/escrita de 1. palavra, por crianças portadoras de síndrome de Down.** Dissertação de Mestrado em Educação, Universidade Federal de São Carlos, 1987.

ANDRADE, **Cristina do Nascimento Romano. Aprendizagem Cooperativa Estudo com alunos do 3.ºCEB.** Dissertação . Escola Superior de Educação de Bragança para obtenção de Grau de Mestre em Ensino das Ciências, Bragança, 2011.

BLOCH, Silviane Bonaccorsi Barbato. **Processo de produção textual de uma jovem com síndrome de Down.** Tese de



Doutorado. Universidade de Brasília – Psicologia, v.1, p. 260, 1997.

BONETI, R. V. F., **A Representação da escrita pela criança portadora de deficiência intelectual.** Educação em Debate – V. 1. n° 37, Fortaleza, Edições da Universidade Federal do Ceará, 1999.

BONETI, R. V. F., SAINT-LAURENT, L. e GIASSON, J. **Apprentissage de la lecture: processus reliés à l'interprétation du prénom.** Revue francophone de la déficience intellectuelle. numero spécial, Québec, Maio, 1995.

BRASIL, Nota técnica n° 04. **Orientação quanto a documentos comprobatórios do cadastro de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação no Censo Escolar.** MEC / SECADI / DPEE, 2014.

BRASIL. **Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva,** MEC / SEESP / DPEE, 2008.

BRASIL, Nota técnica n° 06. **Avaliação do estudantes com deficiência intelectual.** MEC / SECADI / DPEE, 2011.

CAETANO, Andressa Mafezoni. **O processo de escolarização de alunos com deficiência mental incluídos nas séries finais do ensino fundamental.** Dissertação, 2002.

CARVALHO, Lorena Resende. **O letramento do aluno com deficiência mental no contexto da escola inclusiva-relato de uma experiência.** Dissertação, Universidade Católica de Goiás, 2004.

COSTA, Francisca Geny Lustosa. **Concepções de deficiência mental e prática pedagógica: contexto que nega a diversidade.** Fortaleza, Dissertação de Mestrado, Universidade Federal do Ceará, 2002.

FÁVERO, Leonor Lopes. **Coesão e Coerência textuais.** Editora Atica, 2004.

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



FERREIRO, Emilia. **Reflexões sobre alfabetização**. 25. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. **Psicogênese da língua escrita**. Tradução de Diana Myriam Lichtenstein et al. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

FIGUEIREDO, Rita Vieira de. **Leitura, Cognição e Deficiência Mental**. Fortaleza: Edições UFC, 2012.

FIGUEIREDO, Rita Vieira de. **El aprendizaje de La lengua escrita em sujetos com deficiência mental**. IV Congreso Internacional sobre adquisición de las lenguas del estado. Salamanca: Universidad de Salamanca, 2004.

FIGUEIREDO, Rita Vieira de. **Relatório Técnico de Pesquisa: Projeto Gestão da Aprendizagem na Diversidade**. Universidade Federal do Ceará – CAPES. 2008a.

FIGUEIREDO, Eliene Vieira de. **Prática de leitura e de escrita na diversidade de sala de aula: desafios e possibilidades**. Dissertação de Mestrado em Educação, Universidade Federal do Ceará, 2008b.

FIGUEIREDO, Rita Vieira de. POULIN, Jean Robert. **Aspectos funcionais do desenvolvimento cognitivo de crianças com deficiência mental e metodologia de pesquisa**. In: CRUZ, S. H. V. (org). *A criança fala: a escuta de crianças em pesquisa*. 1. ed., v.1, p. 245-263, São Paulo: Cortez, 2008.

FIGUEIREDO, R. V., MOURA, C. L., VIEIRA, C. W. V. **Relatório de pesquisa elaborado para o CNPq**. Fortaleza: Universidade Federal do Ceará, 2008.

FIGUEIREDO, Rita Vieira de. ROCHA, Ingrid L. **A manifestação de habilidades metacognitivas em sujeitos com deficiência mental**. In: XVI Encontro de pesquisa norte e nordeste, EPENN, Aracajú, Educação. Pesquisa e Diversidade Regional, 2003.



FIGUEIREDO, Rita Vieira de; POULIN, Jean Robert; GOMES, Adriana Leite Limaverde; **Atendimento educacional especializado do aluno com deficiência intelectual**. São Paulo: Moderna, 2010.

GOMES, Adriana Leite Limaverde. **Leitores com síndrome de Down: a voz que vem do coração**. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Ceará – Educação, 1v, p. 149, 2001.

GOMES, Adriana Leite Limaverde. **“Como subir nas tranças que a bruxa cortou”? Produção textual de alunos com síndrome de Down**. Tese de Doutorado. Universidade Federal do Ceará – Educação v. 1, p. 290, 2006.

INHELDER, Bärbel. **Le diagnostic du raisonnement chez les débiles mentaux**. 2^{ième} éd. Neuchâtel (Suisse): Éditions Delachaux & Niestlé, 1969.

INHELDER, Bärbel; BOVET, Magali; SINCLAIR, Hermine. **Aprendizagem e estruturas do conhecimento**. São Paulo: Saraiva, 1977.

LUZ, Lelyane Silva. MIRANDA, Arlete Aparecida Bertoldo. **A avaliação do aluno com deficiência mental: desafios e possibilidades**. 2011. Disponível em: <http://catolicaonline.com.br/revistadacatolica2/index.php?pagina=sumariov2n4>; acessado em 02 de janeiro de 2013.

OLIVEIRA, Solange Alves de. **O ensino e a avaliação do aprendizado do sistema de escrita alfabética numa escolarização organizada em ciclos**. Dissertação de Mestrado, Universidade Federal de Pernambuco, 2004.

OLIVEIRA NETA, Adelaide de Sousa. **A prática pedagógica do professor de atendimento educacional especializado para o aluno com deficiência intelectual**. Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, Fortaleza, 2013.

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



OLIVEIRA, Anna Augusta Sampaio de; VALENTIM, Fernanda Oscar Dourado; SILVA, Luís Henrique. **Avaliação pedagógica: foco na deficiência intelectual numa perspectiva inclusiva.** São Paulo: Cultura Acadêmica; Marília: Oficina Universitária, 2013.

RAPOLI, Edilene Aparecida; MANTOAN, Maria Teresa Eglér; SANTOS, Maria Terezinha da Consolação Teixeira dos; MACHADO, Rosângela. **A educação especial na perspectiva da inclusão escolar: a escola comum inclusiva.** Brasília, DF: Ministério da Educação; Fortaleza: Universidade Federal do Ceará, 2010.

RONDAL, J.A. **Language in mental retardation : Individual and syndromic differences, and neurogenetic variation.** Swiss Journal of Psychology, 60, 161-178, 2001.

KATIMS, D. S. **Emergency of literacy in preschool children with disabilities.** Learning Disability Quarterly, 1994.

JATOBÁ, Carla Mercês da Rocha. **Eles conseguem; estudo sobre alfabetização em crianças com síndrome de Down.** Natal, Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 1995.

LUSTOSA, Geny. FIGUEIREDO, Rita Vieira de. **inclusão: O desafio de conviver com a diferença de conviver na sala de aula.** Congresso Latino Americano sobre Educação Inclusiva 1, anais. João pessoa, nov, 2001.

MARCUSCHI, L.A. **Gêneros textuais: definição e funcionalidade.** In; Gêneros textuais e ensino. Rio de Janeiro: Lucena, p. 20-36, 2003.

MARTINS, Nádia Cesar da Silveira. **Crianças com síndrome de Down: relações entre fala, gestos e produção gráfica.** Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de São Carlos - Educação Especial (Educ. do Indivíduo Especial), 1v. p. 194, 1996.



MANTOAN, Maria Tereza Eglêr. **Inclusão escolar: o que é ? por quê? Como fazer?.** São Paulo: Ed. Moderna, 2003.

MILLER, J. F., e Champman, R. S. **Disorders of communication: Investigating the development of language** of GAUTHIER mentally retarded children. American Journal of. Mental Deficiency, 88, 536-545, 1984.

MIRANDA, Claudia Celencina Carvalho de. **“O que dizem as letras? – O início do processo de aquisição da linguagem escrita em portadores de síndrome de Down.”.** Dissertação de Mestrado. Universidade do Estado do Rio De Janeiro – Educação, 1v, p. 245, 1999.

MILANEZ, Simone Ghedini Costa. OLIVEIRA, Anna Augusta Sampaio de. MISQUIATTI, Andréa Regina Nunes. **Atendimento educacional especializado para alunos com deficiência intelectual e transtornos globais do desenvolvimento.** São Paulo: Cultura Acadêmica; Marília: Oficina Universitária, 2013.

MILANEZ, Simone Ghedini Costa. OLIVEIRA, Anna Augusta Sampaio de. O Atendimento Educacional Especializado para Alunos com Deficiência Intelectual: a Política, as Concepções e a Avaliação. In: MILANEZ, Simone Ghedini Costa.

OLIVEIRA, Anna Augusta Sampaio de Oliveira. MISQUIATTI, Andréa Regina Nunes. **Atendimento educacional especializado para alunos com deficiência intelectual e transtornos globais do desenvolvimento.** São Paulo: Cultura Acadêmica; Marília: Oficina Universitária, 2013.

MORAIS, Artur Gomes. ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de. LEAL, Telma Ferraz. (org) **Alfabetização: apropriação do sistema de escrita alfabética.** Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

MORAES, Marcela Cristina de. **Mediação pedagógica, inserção escolar de alunos com deficiência mental e arte: um olhar sobre o projeto espaço criativo.** Dissertação, Universidade Federal de Uberlândia, 2007.

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



MORAIS, Arthue Gomes de. **Sistema de escrita alfabética.** São Paulo: editora Melhoramentos, 2012.

MOSCARDINI, Saulo Fantato. **Escolarização de alunos com deficiência intelectual em classes comuns e em salas de recursos multifuncionais.** Dissertação, Universidade Estadual Paulista, 2011.

MOURA, Vera. **O Poder do saber: relato e construção de uma experiência em alfabetização.** Porto Alegre: Kuarup, 1997.

OLIVEIRA NETA, Adelaide de Sousa. **A prática pedagógica do professor de Atendimento Educacional Especializado para o aluno com deficiência intelectual.** / Dissertação (mestrado) - Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, 2013.

PAOUR, J. L. **Modele cognitif et developmental du retard mental: pour comprendre et intervenir.** Université de Provence : Marseille, 1991.

SHIMAZAKI, Elsa Midori. **Letramento em jovens e adultos com deficiência mental** Tese de doutorado, Universidade Federal de São Paulo, 2006.

SILVA, Camila Barreto. **A produção escrita de alunos com deficiência intelectual no contexto da mediação em sala de aula** / Dissertação (mestrado) - Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, 2012.

SILVA, Camila Barreto. **A aprendizagem cooperativa no contexto da sala de aula: a análise da evolução psicogenética da língua escrita de aluno com deficiência intelectual.** Tese (doutorado) - Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, 2016.



SOLER, Lais Aparecida Fernandes. **Alfabetização e suas relações com a construção do conhecimento: um estudo em deficiência mental leve**. Dissertação de Mestrado. Universidade de São Paulo – Educação, 1v. 107p., 2001.

TEBEROSKY, Ana. COLOMER, Teresa. **Aprender a ler e a escrever: uma proposta construtivista**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

VALENTIM, Fernanda Oscar Dourado; OLIVEIRA, **Avaliação da aprendizagem e deficiência intelectual na perspectiva de professores do ensino comum**. Anna Augusta Sampaio de. Rev. Diálogo Educ., Curitiba, v. 13, n. 40, p. 851-871, set./dez. 2013.

VIEIRA, Cidclay Wewerton Verissimo. MOURA, Cintia Lima. SILVA, Camila Barreto. **A mediação e o conflito sócio-cognitivo como elemento constitutivo da produção textual de alunos com e sem deficiência intelectual**. IN : XXVIII Encontro de Iniciação Científica da Universidade Federal do Ceará, 2009.

VIEIRA, Cidclay Wewerton Veríssimo. SILVA, Camila Barreto. FIGUEIREDO, Rita Vieira de. **A mediação e o conflito cognitivo como elementos constitutivos da produção textual de alunos com deficiência intelectual**. In: FIGUEIREDO, Rita Vieira de. ROCHA, Silvia Roberta. GOMES, Adriana Leite Limaverde. Práticas de leitura no contexto da escola das diferenças. Fortaleza; Edições UFC, 2010.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliar para promover: as setas do caminho**. 4ª edição. Porto Alegre: Mediação, 2003.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Números da Educação Especial no Brasil**. Brasília: MEC/SEESP, 2006. Disponível em <<http://portal.mec.gov>>.

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



AVALIAÇÃO DO NÍVEL CONCEITUAL DE ESCRITA DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA INTELLECTUAL

Neidyana Silva de Oliveira

Pedagoga e Mestre em Educação pela Universidade Federal do Ceará; Professora da Prefeitura Municipal de Fortaleza; Pesquisadora do grupo de pesquisa LER – Linguagem Escrita Revisitada; Pesquisadora no campo da Linguagem Escrita e Deficiência Intelectual.

Francisca Jâmilia Oliveira Barros

Pedagoga e Mestre em Educação pela Universidade Federal do Ceará; Professora da Prefeitura Municipal de Fortaleza no Instituto Moreira de Sousa; Pesquisadora do grupo de pesquisa LER – Linguagem Escrita Revisitada e do grupo ARCA; Pesquisadora no campo da Deficiência Intelectual, Linguagem Escrita e Comunicação Alternativa.

Adriana Leite Limaverde Gomes

Doutora em Educação Brasileira pela Universidade Federal do Ceará; Professora Adjunta da Universidade Federal do Ceará; Coordenadora adjunta do Projeto Interinstitucional ARCA- Alfabetização com Recursos Abertos de Comunicação Alternativa a partir de Métodos e Tecnologias Inovadores Aplicados à Crianças com Deficiência Intelectual e/ ou TEA.

Rita Vieira de Figueiredo

PhD; Professora titular da Universidade Federal do Ceará – UF; E-mail: aee.rita@gmail.com
Agência financiadora: CAPES

RESUMO

O presente estudo objetiva analisar a evolução conceitual da língua escrita de cinco alunos com deficiência intelectual matriculados em turmas de 2º, 3º e 5º anos de duas escolas da rede pública municipal de Fortaleza – CE. Neste artigo será apresentado um recorte dos resultados de duas pesquisas de mestrado (BARROS, 2017; OLIVEIRA, 2017) desenvolvidas em parceria no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFC. A primeira pesquisa consistiu na produção de textos por meio do software Scala Web na sala de recurso multifuncional. Enquanto a segunda utilizou essas produções, a fim de revisar e reescrever em duplas de alunos com e sem deficiência intelectual no contexto da sala de aula comum. No início e término das pesquisas, os cinco sujeitos foram avaliados por meio de atividades acerca do nível conceitual da escrita. Neste trabalho, serão apresentados os resultados referentes ao ditado de palavras compostas por sílabas canônicas e não canônicas com o apoio de imagens. De acordo com os resultados dessa avaliação inicial e final, quatro dos cinco alunos evoluíram no nível conceitual da escrita, sugerindo que eles passam pelas mesmas etapas de desenvolvimento da língua escrita dos alunos



sem esse tipo de deficiência. Verificamos também que a evolução do nível conceitual implica na participação de atividades de leitura e escrita com significado social e não em atividades que mecanizam a leitura e a escrita.

Palavras-chave: Avaliação. Língua Escrita. Deficiência Intelectual.

ABSTRACT

The present study aims at analyzing the conceptual evolution of written language of five students with intellectual disabilities enrolled in classes 2nd, 3rd and 5th degrees of two public schools municipal de Fortaleza-CE. The results are part of two master's research (BARROS, 2017; OLIVEIRA, 2017) developed in partnership consisting in the production of texts via the Scala Web software (BARROS, 2017) and these productions were revised and rewritten in doubles in the context of the classroom (OLIVEIRA, 2017). At the beginning and end of the five subjects were assessed through evaluation activities of the conceptual level of writing, but in this article we will present only the results for the dictation test of compound words by canonical and non-canonical syllables with the support of the image. After applying the initial and final evaluation we found that four of the five students have evolved at the conceptual level of writing, demonstrating that students with intellectual disabilities go through the same stages of development of the students' written language without this type of disability, as well as develop conceptual level since that participate in reading and writing activities with social meaning and not activities that mechanize reading and writing.

Key-words: Evaluation. Written Language. Intellectual Disabilities.

Introdução

O presente trabalho pretende analisar a evolução conceitual da escrita de cinco alunas com deficiência intelectual, matriculadas em turmas do Ensino Fundamental da rede pública municipal de ensino de Fortaleza – CE. Os resultados constituem parte de duas pesquisas de mestrado (BARROS, 2017 e

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



OLIVEIRA, 2017) desenvolvidas em parceria no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFC. A primeira consistiu na produção de textos por meio do software Scala Web na sala de recurso multifuncional. Enquanto a segunda utilizou essas produções a fim de revisar e reescrever em duplas de alunos com e sem DI no contexto da sala de aula comum.

A atividade avaliativa baseou-se na concepção psicogenética da aprendizagem da linguagem escrita desenvolvida por Ferreiro e Teberosky (1999), uma vez que as crianças com deficiência intelectual passam pelos mesmos conflitos cognitivos que as crianças sem esse tipo de deficiência até se apropriarem do sistema de escrita alfabética. As diferenças entre esses dois grupos de alunos apontadas pelas pesquisas desenvolvidas nesse campo de investigação (GOMES, 2006; FIGUEIREDO, 2010; SILVA, 2016) fazem referência ao ritmo de aprendizagem e ao tipo de mediação oferecida a essas crianças, que poderão contribuir ou não com a sua aprendizagem.

Neste estudo, aborda-se a concepção de avaliação como meio de garantir a aprendizagem dos alunos envolvidos nesse processo. Concorda-se com Faria e Cavalcante (2015), quando enfatizam o aspecto processual da avaliação, e defendem que ela funciona como um diagnóstico para que os professores possam compreender os conhecimentos consolidados, e aqueles em vias de construção por seus alunos. Esse conhecimento permite ao professor planejar as atividades pedagógicas que favorecem avanços na aprendizagem. Luckesi (2011) define a avaliação diagnóstica como aquela em que o professor adota a avaliação como um mecanismo de diagnóstico da situação, e procura visualizar o avanço e o crescimento do aluno e não a estagnação disciplinadora.

Corroborando essa concepção, Condemarín e Medina (2007) destacam a avaliação como um recurso capaz de garan-



tir melhorias na qualidade da aprendizagem, de modo que o maior percentual possível de alunos obtenham êxito na aprendizagem. Um processo avaliativo de qualidade não é aquele que simplesmente classifica o aluno ou que compara o seu rendimento de aprendizagem a um nível padrão de aprendizagem, mas sim um processo que aponta as fragilidades e potencialidades da aprendizagem do aluno e utiliza esse resultado como recurso de orientação do planejamento do professor.

Nessa perspectiva de avaliação diagnóstica, consideramos que a leitura e a escrita são aprendizagens imprescindíveis para o aluno na escola e na sociedade, uma vez que é através da leitura e da escrita que nos apropriamos dos bens culturais de uma sociedade (FIGUEIREDO, 2009). Desse modo, foi fundamental que as pesquisadoras tivessem clareza do nível de leitura e escrita das alunas participantes das investigações, para que pudessem intervir adequadamente na aprendizagem das habilidades escritora e leitora.

Referencial teórico

Com as pesquisas de Ferreiro e Teberosky (1999), a aprendizagem da leitura e da escrita passou a ocupar lugar de destaque nas pesquisas acadêmicas. O destaque deu-se ao fato das autoras não mais apontarem questões relacionadas aos métodos de alfabetização e sim ao caminho percorrido pela criança até a consolidação do sistema de escrita alfabética. Desse modo, as crianças deixam de ser meras acumuladoras de conhecimentos e passam a ter papel ativo na construção do seu conhecimento. Ressaltamos que esse novo modelo de sujeito da aprendizagem também é válido para as crianças com deficiência intelectual, tendo em vista os processos cognitivos seme-

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



lhantes na alfabetização, se compararmos com outras crianças sem esse tipo de deficiência.

O presente estudo se apoia nas pesquisas empreendidas por Vernon e Ferreiro (2013) que classificam a escrita infantil em seis níveis a saber: pré-silábico; silábico inicial; silábico estrito sem uso de letras pertinentes; silábico estrito com uso de letras pertinentes; silábico-alfabético e alfabético.

No nível pré-silábico, as crianças não estabelecem qualquer relação entre grafemas e fonemas, assim como seus escritos são lidos de modo contínuo. No nível silábico inicial, observa-se uma tentativa de realizar a correspondência entre fonemas e grafemas, essa tentativa de correspondência, por sua vez, é realizada durante a leitura dos seus escritos, mas a correspondência nem sempre ocorre de maneira estrita. O nível silábico estrito sem uso de letras pertinentes, caracteriza-se pelo maior controle observado na quantidade de letras utilizadas para escrever uma determinada palavra, embora as letras utilizadas não sejam pertinentes à palavra escrita. As crianças com escrita nesse nível realizam a correspondência entre sílaba oral e letras escritas. No nível silábico estrito com uso de letras pertinentes, assim como no nível anterior, as crianças realizam a correspondência entre oral e escrito, no entanto, nesse nível, as letras utilizadas são pertinentes à escrita da palavra, assim como é observado o uso sistemático de uma letra para representar cada sílaba oral.

O nível silábico-alfabético caracteriza-se pela oscilação apresentada pela criança, de modo que ela escreve em alguns momentos de maneira silábica, mas também a criança inicia a escrita de unidade intrassilábicas.

Por fim, o nível alfabético, caracterizado pela correspondência sistemática entre fonemas e grafemas. Ao atingir uma



escrita desse nível, as crianças passam a enfrentar conflitos relacionados à ortografia das palavras.

É importante destacar que o mesmo caminho é percorrido pelas crianças com deficiência intelectual. Segundo Bonetti (1995), elas passam pelas mesmas etapas de aquisição da escrita alfabética, diferenciando-se apenas no ritmo de aprendizagem.

Por muitos anos, a deficiência intelectual (DI) foi considerada um obstáculo à aprendizagem, mas essa ideia estava diretamente relacionada a concepções médicas de compreender a deficiência intelectual. Raíça; Prioste e Machado (2006, p.15) explicam que “[...] a educação da pessoa com deficiência tem sido um desafio para os educadores, provocados a reverem suas práticas homogeneizadoras e, por isso, excludentes”.

Além das dificuldades em relação às práticas dos profissionais com alunos que apresentam deficiência intelectual, a literatura destaca algumas particularidades relacionadas ao desenvolvimento dessas pessoas, ao afirmar que elas passam pelas mesmas etapas de desenvolvimento que as pessoas sem deficiência (LURIA, 1974; POULIN, 1975; FIGUEIREDO e POULIN, 2008). No entanto, elas apresentam fragilidades na utilização dos esquemas intelectuais durante as situações de resolução de problema que podem comprometer a aprendizagem. Alguns estudos na área permitiram identificar diversos fatores que interferem nesse processo, são eles: competências de ordem motivacional (ZIGLER, 1969; FERRETTI, 1994; ZIGLER *et al* 2002), aprendizagem em contexto de pressão social e de dependência do outro (INHELDER, 1963; ZIGLER, 1969; ZIGLER *et al*, 2002) e ainda dificuldades em decorrência do déficit na utilização e na finalização dos instrumentos intelectuais. (PAOUR, 1991).

Estudos também asseveram que as crianças com DI também parecem ter um déficit no processo de tratamento da in-

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



formação. Várias pesquisas evidenciaram déficits nos processos metacognitivos de resolução de problemas (FERRETTI; CAVALIER, 1991; CORNOLDI; CAMPARI, 1998; BUCHEL, 2005; BUCHEL; PAOUR, 2001), nos processos de atenção (LURIA; VINOGRADOVA, 1974; ZEAMAN; HOUSE, 1963; OKA; MIURA 2008), de memória de trabalho (ELLIS, 1969; GIBELLO, 1992; BUCHEL; PAOUR, 2001) e enfim, de transferência de aprendizagem em novos contextos (MASTROPIERI, SCRUGGS; SHIAH, 1997; BEBKO; LUHAORG, 1998; CAFFREY; FUCHS, 2007; JANSEN, DE LANGE; VAN DER MOLEN, 2013). Dessa maneira, são muitos os estudos que demonstram as fragilidades no funcionamento intelectual desses sujeitos.

Em relação à escrita, as pesquisas (KATINS, 1994; BONETTI, 1995; FIGUEIREDO, 2004; GOMES, 2001, 2006) evidenciaram que as pessoas com deficiência intelectual passam por processos cognitivos semelhantes às pessoas sem deficiência e apresentam os mesmos níveis conceituais podendo atingir o nível alfabético. No entanto, elas podem demorar mais tempo devido às fragilidades nos aspectos funcionais.

Fernandes e Figueiredo (2010), ao realizar uma pesquisa na rede pública municipal de ensino de Fortaleza - CE, identificaram três tipos de estratégias de escrita utilizadas por sujeitos com deficiência intelectual: a estratégia de identificação e associação de letras/palavras; estratégia de comparação de letras/palavras; e estratégia de apoio nas unidades sonoras de palavras/sílabas. Em seguida, descrevemos cada estratégia.

Na estratégia de identificação e associação de letras/palavras o aluno fazia uso de letras ou palavras do seu repertório para apoiar a sua escrita. As autoras explicam ainda que a utilização dessa estratégia indica a capacidade do sujeito realizar



associações, assim como também a capacidade de utilizar conhecimentos adquiridos anteriormente.

Quanto à utilização da estratégia de comparação de letras/palavras, diz-se que o sujeito faz uso dela quando consegue comparar produções escritas observando as semelhanças e diferenças. Essa comparação também pode ser realizada entre uma produção escrita e as letras ou palavras do seu repertório.

A estratégia identificada como apoio nas unidades sonoras das palavras/sílabas caracteriza-se “pela orientação sonora de uma sílaba ou palavra, para produzir a escrita”. (FERNANDES; FIGUEIREDO, 2010, p.90).

As estratégias mencionadas foram identificadas como emergentes do próprio sujeito e durante os momentos de mediação pedagógica. Esse fato nos leva a refletir mais uma vez sobre as práticas pedagógicas nas quais as crianças com deficiência intelectual estão sendo incluídas, uma vez que práticas que mecanizam o ato de ler e escrever não proporcionam o desenvolvimento de estratégias cognitivas.

Quanto à evolução do nível conceitual da escrita, Figueiredo (2012) cita o estudo realizado por Katims (1994), em que a autora observou que as crianças com DI apresentam uma evolução significativa na escrita quando são incluídas nas mesmas atividades de leitura e escrita que as crianças ditas normais.

Explorando os estudos de Figueiredo (2003a, 2003b, 2002, 2001), verificamos que, de acordo com a autora, as crianças com DI possuem esquemas que as capacitam a interpretar a língua escrita, mas apresentam dificuldade para utilizar esses esquemas. Foram identificados três tipos de comportamentos relacionados ao uso desses esquemas: os oscilantes, hesitantes e os consistentes.

Os oscilantes, trata-se do uso de esquemas que ainda não se encontram bem desenvolvidos; hesitantes, trata-se de

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



uma hesitação em utilizar seus esquemas, existe a dificuldade para fazer uso dos esquemas, embora já os tenham; e os Consistentes, trata-se da eficácia na utilização dos esquemas desenvolvidos.

Figueiredo (2012, p.38) complementa a explicação sobre os comportamentos citados com a seguinte explanação

A diferença observada entre os comportamentos de oscilação e hesitação é essencialmente na forma como a criança utiliza seus esquemas de interpretação. Enquanto algumas crianças hesitam por causa da dificuldade em aplicar seus conhecimentos, outras oscilam utilizando, em determinados momentos, esquemas de interpretação (que podem ser associados à indícios de uma evolução conceitual) e, em determinados momentos, não utilizando nenhum desses esquemas.

No entanto, a inconsistência no uso desses esquemas não se configura uma incapacidade para aprender, e sim representam, segundo a autora, o processo de maturação em desenvolvimento.

A partir desta breve explanação teórica, evidencia-se o eixo teórico de análise do presente trabalho que serviram de base para elaboração dos objetivos bem como a revisão de literatura que norteou o processo de análise de dados.

Procedimentos metodológicos

Participaram deste estudo cinco alunos com deficiência intelectual matriculados na rede pública municipal de ensino de Fortaleza - CE em turmas de 2º, 3º e 5º anos de duas escolas municipais, com idade entre 7 e 16 anos.

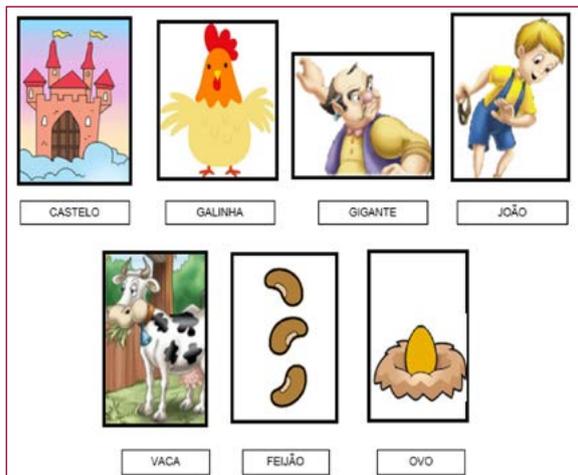
O procedimento consistiu na aplicação individual de uma avaliação do nível conceitual de escrita desses alunos.



Foram aplicadas quatro atividades, todas interligadas entre si e contextualizadas na leitura de uma versão do conto clássico *João e o Pé de Feijão*. Ressalta-se ainda que as atividades avaliativas foram desenvolvidas com base no livro *Avaliação da leitura e da escrita - uma abordagem psicogenética* organizada por Figueiredo *et al* (2009).

Neste trabalho, aborda-se especificamente a aplicação da atividade do ditado de palavras compostas por sílabas canônicas e não canônicas com apoio de imagens que tinha por objetivo identificar as hipóteses que os sujeitos elaboram sobre a escrita das palavras. O procedimento consistiu na proposição de sete imagens da história lida para os alunos, as quais eram apresentadas uma a uma para o aluno, e em seguida era solicitado que ele escrevesse a palavra correspondente à imagem visualizada, conforme imagem a seguir.

Figure 1 – Imagens utilizadas no teste ditado de palavras com imagens



Fonte: Editora Todolivre (imagens); elaborado pela pesquisadora.

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



Ressaltamos que entre a aplicação da atividade inicial e final, os sujeitos participaram de um estudo experimental que envolvia a produção de 10 textos por meio de um software de Comunicação Alternativa Scala Web na sala de recursos multifuncional (SRM) (BARROS, 2017). E, de modo paralelo, esses mesmos textos eram revisados e reescritos em duplas compostas por um sujeito com e sem deficiência em sala de aula comum. (OLIVEIRA, 2017).

A atividade no início da pesquisa tinha o intuito de identificar o nível psicogenético dos alunos, ao passo que no final visava analisar se houve evolução ou não no nível conceitual da escrita desses alunos. Nesse sentido, a avaliação tinha também o objetivo de identificar se os estudos de Barros (2017) e Oliveira (2017) tiveram ou não impacto sobre o processo de evolução conceitual da escrita dos sujeitos, bem como identificar os caminhos que as alunas percorreram para atingir tal nível conceitual.

Resultados e discussões

O ditado das sete palavras compostas por sílabas canônicas e não canônicas objetivou analisar as hipóteses que os alunos, participantes deste estudo, elaboravam sobre a escrita das mesmas, bem como verificar se houve evolução conceitual no nível de escrita desses alunos depois da participação nas pesquisas de Barros (2017) e Oliveira (2017).

Com base na avaliação inicial e final apresentamos o quadro com os resultados obtidos por aluna.



Tabela 1 – Comparativo do pré e pós-teste do ditado de palavras com o apoio da imagem

Ditado de palavras com imagens			
Aluna	Ano escolar	Avaliação inicial	Avaliação final
Karla*	5º	Silábico estrito com uso de letras pertinentes	Silábico estrito com uso de letras pertinentes
Renata	5º	Silábico-alfabético	Alfabético
Tereza	2º	Silábico inicial	Silábico-alfabético
Joana	3º	Silábico-alfabético	Alfabético
Jéssica	5º	Silábico estrito com uso de letras pertinentes	Silábico-alfabético

* Os nomes são fictícios para manter o anonimato dos alunos que participaram deste estudo.

Ao analisar os dados da avaliação inicial, constatamos que três alunas (Karla, Tereza e Jéssica) estavam no nível silábico e duas alunas (Renata e Joana) no nível silábico-alfabético. No entanto, as alunas que estavam no nível silábico apresentavam diferenças em relação a esse nível. Jéssica estava no nível silábico com valor estrito de consoante, enquanto que Tereza e Karla no nível silábico com valor de vogal. Quanto às alunas com escrita no nível silábico-alfabético, Renata e Joana demonstraram a escrita de unidades intrassilábicas na escrita das sílabas; sílabas compostas por vogais e consoantes pertinentes e o uso do til para a nasalização da sílaba.

Ao término do estudo, duas alunas apresentaram escrita com características do nível silábico-alfabético (Tereza e Jéssica); duas com características do nível alfabético (Renata e Joana) e Karla permaneceu com a escrita no nível silábico. Karla foi a única que não apresentou mudança no nível de escrita, talvez pelo fato de ter apresentado muitos problemas pessoais durante o desenvolvimento da pesquisa, mostrando inclusive sinais de depressão.

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
 NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
 RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



Segundo Ferreiro e Teberosky (1999) o nível silábico caracteriza-se quando a criança passa a fazer a correspondência termo a termo entre as partes gráficas e as partes do nome, por meio do procedimento de segmentação silábica. Esse nível corresponde à fonética da escrita, no qual a criança passa a estabelecer relações com os aspectos sonoros da linguagem. Nesse momento, ela passa a reconhecer a sílaba como a unidade de som das palavras e cada um desses sons da fala são representados com um sinal gráfico, o qual pode ser uma letra que corresponde ao valor sonoro convencional ou com qualquer letra, uma vez que, inicialmente, o que vai controlar é a quantidade de grafias que devem ser escritas. (TEBEROSKY, 2001; FERREIRO; TEBEROSKY, 1999).

Tereza, no pré-teste, apresentou uma escrita do nível silábico inicial, visto que já tentava realizar a correspondência entre fonemas e grafemas durante a leitura dos seus escritos, mas a correspondência não ocorria de maneira estrita. No pós-teste, a aluna demonstrou uma escrita com características do nível silábico-alfabético, uma vez que passou a inserir na escrita das sílabas as unidades intrassilábicas, assim como representou graficamente uma palavra com escrita alfabética.

No nível silábico também existe uma escrita com sobreposição de vogais (escrita de Karla) a consoantes (escrita de Jéssica), mas, a partir do critério de quantidade e variedade mínima, a grafia vai se transformando, passando a utilizar a variação dos dois dentro da palavra, aspecto qualitativo. A situação complica durante a escrita de palavras dissílabas (que deveriam ser escritas com duas letras) e monossílabas (deveria ser escrita com uma), ocasionando um conflito na criança. Para resolver a situação, a criança faz uso de letras excedentes, além daquilo que a hipótese permite. (SILVA, 2016; FERREIRO; TEBEROSKY, 1999; FERREIRO, 2010).



Karla, no pré-teste, exibiu uma escrita com características do nível silábico estrito com uso de letras pertinentes, fazendo o uso sistemático de uma ou duas letras para representar cada sílaba. A pertinência das letras foi observada nas consoantes que compõem as palavras registradas. No pós-teste, Karla permaneceu com a escrita no mesmo nível conceitual e utilizou-se do prolongamento sonoro para realizar a correspondência fonema/grafema.

No pré-teste, Jéssica apresentou o uso sistemático de letras correspondentes às sílabas orais, sem o controle da quantidade de letras. No pós-teste, durante a escrita das palavras, a aluna realizou a leitura controle das palavras, apresentando uma consciência fonológica e silábica mais eficaz. Além disso, manifestou alguns conflitos em relação a escrita das palavras, o que demonstra a capacidade de perceber que existem “regras” que regem a escrita convencional. Durante a escrita da palavra “galinha”, inicialmente escreveu a sílaba “CA”, mas, ao oralizar a sílaba escrita, disse que não era “CA” e sim “GA”.

A criança, à medida que vai interagindo com a escrita, vai percebendo incoerências entre o seu modo de escrever as palavras e a forma convencional presente no meio social. Essa percepção originará um conflito que permitirá a criança evoluir para o nível alfabético. No entanto, não é um processo rápido, demanda tempo, o qual Ferreiro e Teberosky (1999) definiram como nível silábico-alfabético. No pré-teste, Joana e Renata já apresentaram uma escrita com características deste nível no qual,

A criança abandona a hipótese silábica e descobre a necessidade de fazer uma análise que vá mais além da sílaba devido ao conflito entre a hipótese silábica e a exigência de quantidade mínima (exigência interna) e o conflito entre as formas gráficas que o meio lhe trans-

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



mite e a leitura dessas formas (realidade exterior) (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999, p. 124).

Em relação a Joana, no pré-teste, ela realizou a escrita das palavras controlando, por meio da segmentação, às vezes silábica e outras vezes por meio da segmentação alfabética das palavras, com valor sonoro convencional. A maior dificuldade foi durante a escrita da palavra “ovo”, a qual iniciou escrevendo “lo”, mas ao realizar a leitura controle apagou e escreveu “vovo”.

É um momento difícil para a criança, no qual ela precisa coordenar as hipóteses que elaborou com as informações que o meio lhe apresenta. Nesse nível, a correspondência entre o som e a escrita é mais aproximada e apresenta características da escrita alfabética. (SILVA, 2016; FERREIRO; TEBEROSKY, 1999; FERREIRO, 2010).

O aluno que atinge o nível *alfabético* passa a compreender que existem unidades sonoras menores que a sílaba e analisa as palavras a partir dos fonemas. Inicialmente, o sujeito escreve exatamente do jeito da fala e, à medida que vai interagindo com diferentes materiais escritos, passa a perceber as peculiaridades da língua. Portanto, não basta o sujeito atingir o nível alfabético para escrever de forma convencional. Ele tem que aprender as propriedades de outro sistema, o ortográfico. Neste trabalho, não trataremos do sistema ortográfico da escrita, visto que a literatura orienta não trabalhar a questão da ortografia antes das crianças se apropriarem da escrita alfabética.

Os dados revelam que, das cinco alunas, quatro delas apresentaram evolução no nível conceitual da escrita, entre o início e o fim das pesquisas. Destas, destacamos a aluna Tereza, cuja escrita evoluiu do nível silábico inicial para o silábico-alfabético, demonstrando um avanço bastante significativo dado



as fragilidades apresentadas por alunos com deficiência intelectual em utilizar seus esquemas de interpretação da língua escrita e dado o curto período de intervenção do estudo.

Deste modo, os resultados acima descritos permitem pensar que a participação das alunas nas pesquisas de Barros (2017) e Oliveira (2017) exerceu influência positiva na evolução do nível conceitual de escrita, visto que permitiu às alunas interagir ativamente com a cultura escrita e, a partir dessa interação, construir a sua própria linguagem, por meio do levantamento e confrontação de hipóteses com os diferentes tipos de escrita social. Além disso, demonstrou também que assim como as crianças sem deficiência, as crianças com deficiência intelectual também percorrem de forma linear os mesmos níveis de escrita destacados nos estudos de Ferreiro e Teberosky (1999).

Considerações finais

A comparação entre a avaliação inicial e final indicam que as cinco alunas participantes da pesquisa evoluíram de maneira diferenciada, visto que ao término da pesquisa duas avançaram para o nível conceitual silábico-alfabético de escrita e duas para o nível conceitual alfabético. Apenas a aluna Karla iniciou e finalizou a pesquisa com a escrita no nível conceitual silábico estrito com uso de letras pertinentes.

Os resultados da pesquisa indicam que, embora os alunos com deficiência intelectual demonstrem inconstância no uso dos esquemas de interpretação da língua escrita, esses sujeitos podem evoluir no nível conceitual da linguagem escrita desde que participem de uma prática pedagógica que proporcione atividades nas quais a leitura e a escrita tenha significado social, tal como ocorre com os alunos sem esse tipo de deficiência.

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



Pode-se concluir também que os níveis de escrita identificados nas produções das alunas com deficiência intelectual que participaram da pesquisa são semelhantes aos níveis identificados por Ferreiro e Teberosky (1999) na escrita de crianças sem esse tipo de deficiência.

Acredita-se que, assim, como na pesquisa de Gomes e Figueiredo (2010), a mediação realizada com os alunos com deficiência intelectual (seja ela exercida por professor ou por colega com proximidade de nível conceitual de escrita) durante o desenvolvimento da pesquisa de Barros (2017) e Oliveira (2017) foi fundamental para os avanços no nível conceitual de escrita, influenciando diretamente os avanços observados. Constatou-se também que os alunos com deficiência intelectual demonstram a capacidade de participar das mesmas atividades planejadas para a turma, respeitando-se seu ritmo de aprendizagem.

Referências

BARROS, Francisca Jamília Oliveira de. **O desenvolvimento da escrita de sujeitos com deficiência intelectual por meio do software Scala Web**. Dissertação (Mestrado em Educação Brasileira) Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará. Fortaleza. 2017.

BEBKO, James. M.; LUHAORG, H. The development of strategy uses and metacognitive processing in mental retardation: Some sources of difficulty. In: BURACK, J. A. e HODAPP, R. M. (Eds.). **Handbook of mental retardation and development**. New York, NY, US: Cambridge University Press. 1998. p. 382-407.

BONETI, Rita Vieira de Figueiredo. **L' émergence du langage e'crit chez les enfants présentant une déficience intellectuelle**. Université Laval. Québec. 1995.



BÜCHEL, Fredi P.; PAOUR, Jean-Louis. Déficience intellectuelle: deficits et remediation cognitive. **Enfance**. vol. 57 (3). 2005. p. 227-240.

BÜCHEL, Fredi P.; PAOUR, Jean-Louis; SCHLATTER, Christine. Apprentissages cognitifs. In: RONDAL, Jean. A. COMBLAIN, Annick. (Org.). **Manuel de psychologie des handicaps – Sémiologie et principes de remédiation**. Sprimont (Belgique): Mardaga. 2001. p. 49-80.

CAFFREY, Erin; FUCHS, Douglas. Differences in performance between students with learning disabilities and mild mental retardation: Implications for categorical instruction. **Learning Disabilities Research & Practice**. Vol. 22. 2007. p. 118-127.

CONDEMARIM, Mabel; MEDINA, Alejandra. **Avaliação Autêntica: um meio para melhorar as competências em linguagem e comunicação**. Porto Alegre: ArtMed. 2007.

CORNOLDI, Cesare. CAMPARI, S. Connaissance métacognitive et contrôle métacognitif dans le retard mental. In: BÜCHEL, Fredi. P. et al. (Org.). **Attention, mémoire, apprentissage études sur le retard mental**. Lucerne: Edition SZH/SPC. 1998. p. 119-128.

ELLIS, Noman R. A behavioral research strategy in mental retardation: defense e critique. **American journal of mental deficiency**. p. 557-566. 1969.

FARIA, Evangelina Maria Brito de; CAVALCANTE, Marianne Carvalho Bezerra. Avaliação na alfabetização na perspectiva de um currículo inclusivo. In: BRASIL. Secretaria de Educação Básica. **Currículo na perspectiva da inclusão e da diversidade: as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica e o ciclo de alfabetização**. Caderno 01. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. - Brasília: MEC, SEB, 2015. p. 31-42.

FERNANDES, Anna Costa; FIGUEIREDO, Rita Vieira de. A apropriação de estratégias de escrita por alunos com deficiên-

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



cia intelectual. In: FIGUEIREDO, Rita Vieira de, ROCHA, Silvia Roberta da Mota e GOMES, Adriana Lima Verde (org). **Práticas de leitura no contexto da escola das diferenças**. Fortaleza: Edições UFC, 2010. p. 79-97.

FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

FERRETI, Ralph P. Cognitive, social and contextual determinants of strategie production: comments on Bray et al. **American Journal on Mental Retardation**, v. 99, p. 32-43, 1994.

FERRETI, Ralph. P.; CAVALIER, Albert R. Constraints on the problem solving of persons with mental retardation, In: N. W. Bray (Ed.). **International review of research in mental retardation**. San Diego: Academic Press, 1991. v. 17. p. 153-192.

FIGUEIREDO, Rita Vieira. **Deficiência intelectual: cognição e leitura**. Fortaleza: Edições UFC, 2012.

_____. *et al.* **Avaliação da leitura e da escrita: uma abordagem psicogenética**. Fortaleza: Edições UFC, 2009.

_____. POULIN, Jean-Robert. Aspectos funcionais do desenvolvimento cognitivo de crianças com deficiência mental e metodologia de pesquisa. In: CRUZ, Silvia Helena Vieira. **A criança fala: a escuta de crianças em pesquisa**. São Paulo. Ed. Cortez. 2008. p. 245-263.

FIGUEIREDO, Rita Vieira de. El aprendizaje de la lengua escrita em sujetos com deficiencia mental. In: **IV Congreso Internacional sobre adquisición de lãs lenguas del estado**. Salamanca: Universidade de Salamanca, 2004.

_____. ROCHA, Ingrid L. A manifestação de habilidades metacognitivas em sujeitos com deficiência mental. **Anais do ENCONTRO DE PESQUISA DO NORTE E NORDESTE – Educação, Pesquisa e Diversidade Regional**. Aracaju. 2003.

_____. SALUSTIANO, Dorivaldo; FERNANDES, Anna Costa. Mediações da aprendizagem da língua escrita por sujeitos



com deficiência mental. In: CRUZ, S. H. V., PETRALANDA, M. (Org.). **Linguagem e educação da criança**. Fortaleza: Editora UFC, 2004, p. 317-329.

GIBELLO, Bernard. Déficience mentale et mémoire. **Revue francophone de la déficience intellectuelle**. v. 3. p. 22-25. Maio. 1992.

GOMES, Adriana Leite Limaverde. **Como subir nas tranças que a bruxa cortou?** Produção textual de alunos com e sem deficiência intelectual. Tese de Doutorado, Universidade Federal do Ceará, 295 f, 2006.

GOMES, Adriana Leite Limaverde; FIGUEIREDO, Rita Vieira de. Alunos com deficiência intelectual de classe social e média e economicamente desfavorecida: estudo comparado sobre a aprendizagem da leitura. In: FIGUEIREDO, Rita Vieira de, ROCHA, Silvia Roberta da Mota e GOMES, Adriana Limaverde (org). **Práticas de leitura no contexto da escola das diferenças**. Fortaleza: Edições UFC, 2010. p.61-77.

INHELDER, Bärbel. Le diagnostic du raisonnement chez les débiles mentaux. col. **Actualités pédagogiques et psychologiques, Delachaux et Niestlé, Neuchâtel/Paris**, 1943. 2ème édition: 1963. Préface de Jean Piaget.

JANSEN, Brenda R. J.; DE LANGE, Eva; VAN DER MOLEN, Mariët. J. Math practice and its influence on math skills and executive functions in adolescents with mild to borderline intellectual disability. **Research in developmental disabilities**, v.34. n.5. 2013. p.1815-1824.

KATIMS, D. S. **Emergency literacy in preschool children with disabilities**. Learning Disability Quarterly, 1994.

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

LURIA, Alexander R; VINOGRADOVA, Olga S. Particularités des reflexes d'orientation chez les oligophrènes In: A.R. Luria

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



(ED). **L'enfant retardé mental**. Toulouse: Édouard Privas Éditeur. cap. 4. (p. 119-129), 1974.

MASTROPIERI, Margo A; SCRUGGS, Thomas E.; RWEY-LIN, Shiah. **Can computers teach problem-Solving strategies to students with mild mental retardation? Remedial and special education**. 18 (3). 1997.

OKA, Kohei; MIURA, Toshiaki. Allocation of attention and effect of practice on persons with and without mental retardation. **Research in Developmental Disabilities**. vol. 29 (2). 2008. p. 165-175.

OLIVEIRA, Neidyana Silva de. **Revisão e reescrita de textos produzidos por meio do sistema *Scala web* por alunos com deficiência intelectual incluídos na sala de aula comum**. Dissertação (Mestrado em Educação Brasileira) Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará. Fortaleza. 2017.

PAOUR, Jean-Louis. **Un modèle cognitif et développemental du retard mental pour comprendre et intervenir**. Thèse de doctorat d'État, Université de Provence - Aix-Marseille I. 1991.

POULIN, Jean-Robert. **Rééducation de type opératoire basée sur l'intériorisation de l'action et appliquée à des enfants ayant une déficience intellectuelle légère âges de six et sept ans**, 1975. (Thèse de maîtrise). Université Laval, 1975.

RAIÇA, Darcy; PRIOSTE, Cláudia; MACHADO, Maria Luiza Gomes. **Dez questões sobre a educação da pessoa com deficiência mental**. São Paulo: Avercamp, 2006.

SILVA, Camila Barreto. **Aprendizagem cooperativa no contexto da sala de aula: a análise da evolução psicogenética da língua escrita de alunos com deficiência intelectual**. Tese (Doutorado em Educação Brasileira) Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará. Fortaleza. 2016.



TEBEROSKY, Ana. O ingresso na escrita. In: PÉREZ, Francisco Carvajal; GARCÍA, Joaquín Ramos. **Ensinar ou aprender a ler e a escrever?** Aspectos teóricos do processo de construção significativa, funcional e compartilhada do código escrito. Porto Alegre. Ed. Artmed. 2001. p. 85-91.

VERNON, Sofía; FERREIRO, Emília. Desenvolvimento da escrita e consciência fonológica: uma variável ignorada na pesquisa sobre consciência fonológica. In: **O ingresso na escrita e nas culturas do escrito.** FERREIRO, Emília. São Paulo: Cortez, 2013, p.191-217.

ZEAMAN, David; HOUSE, Betty J. The role of attention in retarded discrimination learning. In: ELLIS, N. R. **Handbook of mental deficiency**, chapitre 5. New York: Mc Graw-Hill Book Company. 1963. p. 159-223.

ZIGLER, Edward. Developmental versus difference theories of mental retardation and the problem of motivation. **American Journal of Mental Deficiency.** v. 73, p. 536-566, 1969.

ZIGLER, Edward *et al.* Assessing personality traits of individuals with mental retardation. **American Journal on Mental Retardation.** v. 107. n.3. p. 181-193. 2002.

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM E INCLUSÃO ESCOLAR: AÇÃO E PENSAMENTO DO PROFESSOR DA SALA REGULAR E DO AEE

Romária de Menezes do Nascimento

Pós-graduanda em Psicopedagogia com ênfase em Educação Especial- Ieducare/Sobral.

Francisco Ricardo Miranda Pinto

Professor orientador do trabalho Científico – Mestre em Saúde Coletiva.

RESUMO

As temáticas avaliação e inclusão escolar são cada vez mais recorrentes no contexto da escola, bem como no da pesquisa. O artigo elaborado visa, a partir da ação e da prática dos professores na escola, expor como pensam e agem os professores da escola, considerando a relação que estabelecem entre avaliação e inclusão. Para tanto, fez-se necessário a escuta e observação da prática dos professores da sala regular e do Atendimento Educacional Especializado (AEE). Para melhor compreender e entender a temática, buscou-se apoio teórico em Hoffmann (2007), Luckesi (1997), Perrenoud (1999) voltados à avaliação da aprendizagem, bem como em documentos normativos que tratam o assunto. Trata-se, segundo Filho (1997), de pesquisa qualitativa com abordagem descritiva, realizada na escola Meta¹, localizada no município de Sobral. O instrumento de coleta de dados foi entrevista e observação da prática das professoras, no período de junho a setembro de 2015. A análise e discussão dos dados foi realizada à luz do Interacionismo Simbólico. As considerações finais apontam, pela fala das professoras, a orientação inclusiva da escola, a clara postura das docentes, no sentido de realizarem uma avaliação que contempla as aprendizagens que foram realizadas pelos alunos e sua devida valorização.

Palavras-chave: Avaliação. Inclusão. Professores.

ABSTRACT

The themes: school evaluation and inclusion are increasingly recurrent in the context of school as well as in research. The elaborated article aims, starting from the action and practice of the

¹ Denominação fictícia da escola, localizada no município de Sobral-CE.



teachers in the school, to expose how the teachers of the school think and act considering the relationship that they establish between evaluation and inclusion. In order to do so, it was necessary to listen and observe the practice of the teachers of the regular classroom and the Specialized Educational Assistance (AEE). In order to better understand and understand the subject, theoretical support was sought in Hoffmann (2007), Luckesi (1997), Perrenoud (1999) for learning evaluation, as well as in normative documents that deal with the subject. It is, according to Filho (1997), a qualitative research with a descriptive approach, carried out at the Meta school, located in the municipality of Sobral. The instrument of data collection was interview and observation of the practice of the teachers, from June to September 2015. The analysis and discussion of the data was carried out in the light of Symbolic Interactionism. The final considerations point out, through the teachers' speech, the inclusive orientation of the school, the clear posture of the teachers, in the sense that they carried out an evaluation that contemplates the learnings that were carried out by the students and their due appreciation.

Key-words: Evaluation. Inclusion. Teachers.

Introdução

A concepção e o entendimento do que seja, como se aplica e o que deve ser mensurado através da avaliação mudou muito com o passar do tempo. São muitos os processos e práticas avaliativas teorizadas na escola que norteiam a ação avaliativa docente.

A inclusão escolar diz respeito a inserção, integração e efetiva participação dos educandos com deficiência e outras minorias (MEC, 2008). A presença do aluno com deficiência na escola demanda a execução de ajustes físicos, humanos, curriculares e, sobretudo, pedagógicos. A ideia de educação inclusiva surge a partir da citação do direito das pessoas com deficiência (um dos público-alvo) à educação. Primeiro, a própria

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



Constituição Brasileira de 1988 preconiza em seu Art. 205: a educação, como um direito de todos, garantindo o pleno desenvolvimento da pessoa, o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho (BRASIL, 1988, p 117.)

O objetivo da pesquisa é conhecer o pensamento e a ação dos professores acerca da avaliação da aprendizagem e inclusão escolar.

Para melhor posicionamento diante da temática, observações e práticas realizadas durante a pesquisa que se deram no período de junho a setembro de 2015 na escola Meta, situada no município de Sobral, utilizamos como aporte teórico Luckesi (1997), Hoffmann (2007), e Perrenoud (1999), que tratam da avaliação da aprendizagem, além da leitura de legislações que falam do direito dos alunos com deficiência.

A pesquisa de abordagem qualitativa-descritiva teve como instrumento de coleta de dados a entrevista e a observação da prática realizada por duas professoras, uma da sala regular e a outra que realiza o Atendimento Educacional Especializado (AEE). Foram feitas perguntas abertas previamente preparadas, tomando por orientação dar resposta ao objetivo pretendido, posteriormente os mesmos serão analisados à luz do Interacionismo Simbólico.

Referencial teórico

São muitos os processos e modelos avaliativos presentes na literatura, teorizados na escola e ainda os que são teorizados e praticados na escola. Estudá-los inicialmente, em linhas gerais, levando em consideração os processos avaliativos que são aplicados com todos os alunos constitui a fase inicial desta discussão teórica.



A pedagogia do exame usa os resultados obtidos para medir a capacidade ou desempenho do aluno ou da escola; se negativos a culpa é sempre do aluno. Os resultados não são utilizados para que haja melhorias no processo de ensino-aprendizagem e sim para buscar culpados ou inocentes. Assim, muitas provas são elaboradas com a intenção, muitas vezes, de testar os alunos, como uma forma punitiva e não como um processo de auxílio na aprendizagem. (LUCKESI, 2010)

O modelo de avaliação formativo mediador elaborado por Hoffmann consiste em sempre tomar posturas reflexivas diante das práticas avaliativas, a fim de melhorar os resultados com relação à aprendizagem dos educandos. Neste, o professor é o mediador entre o aluno e o conhecimento. Fundamenta-se na interlocução, interpretação e diálogo. Nela, o erro do educando se torna uma ferramenta de aprendizagem. (HOFFMANN, 2009)

Ao dizer que a avaliação precisa considerar a reação de quem a recebe, Perrenoud (1999) cita pressuposto de ajuste ou regulação das aprendizagens refletido nas práticas de reexploração, desaceleração do ritmo, voltar para trás ou adotar um modo mais concreto de exposição.

O AEE (Atendimento Educacional Especializado) se dá no espaço da sala de Recursos Multifuncionais, é o atendimento que se dá por um professor especializado que realiza um acompanhamento complementar ou suplementar na escola aos alunos com deficiência, com distúrbios e superdotação. Em todas as etapas e modalidades da educação básica, o Atendimento Educacional Especializado é organizado para apoiar o desenvolvimento dos alunos com deficiência, constituindo oferta obrigatória dos sistemas de ensino.

Recentemente, pessoas com Transtorno do Espectro Autista, a partir da Lei de N° 12.764, de 27 de dezembro de 2012,

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



se apresentarem características que obedecem ao que trata a lei, principalmente no que concerne ao comprometimento das interações sociais, serão consideradas pessoas com deficiência. A mesma lei, em seu Art. 2º, estabelece como uma de suas diretrizes “o incentivo à formação e à capacitação de profissionais especializados no atendimento à pessoa com transtorno do espectro autista, bem como a pais e responsáveis”. No art. 7º da mesma lei, estabelece-se que a recusa pelo gestor ou autoridade competente implicará em uma punição referente a uma multa de três a vinte salários mínimos.

Metodologia

A pesquisa é qualitativa com abordagem descritiva, realizada na escola Meta, localizada no Município de Sobral, pertencente à rede privada do município, no período de junho a setembro de 2015, com uma professora da sala regular e outra que realiza o Atendimento Educacional Especializado. Para tanto, foi utilizado como instrumento de coleta de dados a observação da prática de ambas as professoras, a entrevista estruturada composta de perguntas para a professora da sala regular (P1) e para a professora do Atendimento Educacional Especializado (P2), com o propósito de conhecer como as professoras veem e realizam esta prática avaliativa. A observação permite seguir o fenômeno com precisão definida pelos objetivos da pesquisa, a mesma foi realizada na escola Meta (denominação fictícia), no horário da manhã, momento em que os alunos estavam em aula e ou sendo atendidos na sala do AEE (Atendimento Educacional Especializado). Durante as observações, foi observada a rotina de atendimento e de aula dos professores. Para Ludke e André (1986), para a validade da investigação



científica, é necessária uma organização, do ponto de vista de planejamento. Além disso, é um instrumento que auxilia no processo posterior da pesquisa: a entrevista. A observação era de caráter não-estruturado, sendo o registro feito segundo a frequência da observação. Após a coleta de dados, foram discutidos à luz do Interacionismo Simbólico. Na compreensão do termo e do instrumento de análise dos dados, tem-se segundo um dos estudiosos de suas raízes, Coulon Apud Mead (1995), que vê na interação a possibilidade de entender a ação e o entendimento de um indivíduo acerca de determinada realidade.

Resultados e discussão

A análise e discussão dos dados foi feita a partir de observações e respostas das professoras, considerando as contribuições dos autores citados no início da pesquisa para serem relacionados ou não com as respostas.

Foi perguntado à professora da sala regular (P1): como realiza a avaliação do aluno com deficiência? A mesma diz que:

[...] utiliza o mesmo material que utiliza com outros alunos. A avaliação do aluno com deficiência, por vezes, é feita em separado. Somente a professora e o aluno no local, aí a professora vai lendo e vendo o conhecimento que o aluno realmente tem, porque, por exemplo, nas questões de Ciências, História, tem muita coisa relacionada ao cotidiano da criança e que ela sabe responder o nome do pai, quantas pessoas tem na família. A gente leva em consideração não é ela saber interpretar a pergunta lendo, mas se ela sabe responder àquela pergunta que tem na prova. (P1)

A avaliação visando à promoção da aprendizagem destina grande importância ao papel mediador do professor, que lança um olhar mais apurado sobre o aluno, aproximando-se

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



dele, procurando interpretar suas manifestações para compreender seu desenvolvimento (HOFFMANN, 2005). Aqui, percebe-se a preocupação com a maneira que seria mais viável perceber a produção do aluno e sua melhor possibilidade de manifestação.

É também possível estabelecer uma relação com a perspectiva de avaliação formativa citada por Perrenoud (1999); o mesmo define esta avaliação como aquela que ajuda o aluno a se desenvolver e a aprender, caracteriza-a também como um processo pedagógico que considera que, por mais amplo que seja, ele jamais deve desconsiderar a reação de quem o recebe.

A avaliação tem por base acolher uma situação para então, e só então, ajuizar sua qualidade, tendo em vista dar-lhe suporte de mudança, se necessário (LUCKESI, 1997). Isso se constitui, portanto, a partir da prática do professor. Quanto aos instrumentos, Luckesi (1997) adverte que os mesmos manifestam a intimidade do educando, inclusive seu modo de aprender. Para a construção dos mesmos é necessário compatibilizá-los com as habilidades. Caso haja contrariedade quanto a estes aspectos, a avaliação não se dá e o processo de aprendizagem fica, em demasia, comprometido. A atenção para o instrumento coerente com a habilidade/peculiaridade/possibilidade do aluno torna possível a avaliação e a melhor inclusão deste aluno.

A professora acrescenta que, na sua avaliação, na sala regular, ela procura perceber qual é o conteúdo que o aluno tem apresentado mais dificuldade, se é na matemática ou outra área.

Sobre a adaptação ou não da avaliação escrita deste aluno, a professora (P1) diz que

A avaliação escrita é a mesma, mas a forma de avaliação não”. Na avaliação do aluno com deficiência “A gente



vai dando conhecimentos prévios pra eles e daí a gente aproveita o máximo do que ele fez na avaliação, tendo em vista, que ela tem um atraso, a gente já aproveita tudo que pode na avaliação dela.

Se há necessidade de se buscar uma avaliação homogênea. O instrumento deverá ser diferente com vistas a adaptar o processo avaliativo frente à deficiência/defasagem do aluno. Segundo Fernandes e Viana (2010), os instrumentos avaliativos devem oferecer informações sobre a aprendizagem atual de cada aluno, a forma como enfrentam os desafios em diversas situações de aprendizagem, suas estratégias e respostas frente às atividades.

Em seguida a professora acrescenta que:

O fato de a criança estar sempre em contato com outros alunos na mesma sala com outras crianças, porque elas já entendem o que acontece com aquela criança, do que ela precisa e aí dão suporte e ajudam no crescimento delas. Ressalta, com isso, também o desenvolvimento da noção de respeito a regras e limites necessários à vida escolar e social. (P1)

O termo Educação Inclusiva abrange uma realidade ampla nas escolas e que exige de gestores e professores um posicionamento frente à amplitude do conceito. O conceito de Educação inclusiva surge em meio a um consenso relativamente recente de que os alunos com deficiência sejam incluídos nos arranjos educacionais regulares.

Sob a ótica da educação inclusiva, não se concebe, portanto, que o aluno com deficiência esteja integrado na escola, mas não tenha uma dinâmica de avaliação que acompanhe o que é construído pelo aluno a partir de suas perspectivas e levando em consideração práticas pedagógicas, adaptações curriculares e engajamento de toda a comunidade escolar na cons-

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



trução e fortalecimento de uma escola inclusiva. Para tanto, Luckesi aponta (1997):

O desenvolvimento do educando pressupõe o desenvolvimento das diversas facetas do seu ser humano: a cognição, a afetividade, a psicomotricidade e o modo de viver. Cada sujeito – criança, jovem, ou adulto se educa no processo social com um todo; na trama das relações sociais, grupais, políticas... A educação é o meio pelo qual a sociedade se reproduz e se renova cultural e espiritualmente, com consequências materiais. A sociedade necessita reproduzir-se para manter o estágio de desenvolvimento a que chegou, mas necessita também renovar-se para atender às necessidades e aos desafios emergentes. A educação, nas suas diversas possibilidades, serve à reprodução, mas também à renovação da sociedade (p. 126. 1997).

Sobre a importância da prática avaliativa e sobre o esforço que se deve ter também com este aluno a professora diz que:

[...] deve ser dado toda assistência a estes alunos, tentar fazer o máximo possível, tentar explicar, fazer com que ele realize as tarefas, mesmo que seja do jeito dele, não tem problema, que ele tente, que ele veja que ele é importante na sala, que ele faz diferença e que, com isso, ele vá se desenvolvendo cada vez mais. (P1)

O envolvimento de toda comunidade escolar, em especial dos professores que são os responsáveis pela intermediação ativa dos conteúdos socialmente elaborados, é fundamental. A avaliação da aprendizagem do aluno com deficiência, bem como do aluno sem deficiência, demanda uma intencionalidade no processo, proposto principalmente quando há um engajamento real. Para Luckesi (1997), o professor trabalha na escola, tendo em vista dispor ao educando maneiras propostas em metodologias também intencionais que gerem uma situação de efetiva aprendizagem. Assim, a avaliação da aprendizagem é um fim seguinte ao planejamento.



A avaliação somente é possível a partir do que foi devidamente planejado e executado. Quando, porém, a avaliação não se faz possível é comum inferir que não houve uma intencionalidade pedagógica, sendo, portanto, impossível aferir a construção de conhecimentos do aluno. A partir daqui, convém destacar a avaliação como um fator excludente na escola. A contrariedade dos termos inclusão/exclusão justifica a citação dos mesmos para sua melhor compreensão. A avaliação tem por base acolher uma situação para então, e só então, ajuizar sua qualidade, tendo em vista dar-lhe suporte de mudança, se necessário (LUCKESI, 1997).

Com isso, a professora acrescenta que:

[...] quanto mais formas de avaliação é possível realizar maiores observações e comparações com as metas a serem atingidas e mais especificamente compara onde ele está com as metas que ele mesmo tem para superar e, só então, analisa isso. Levando em consideração a sala de aula, o importante é sempre estimular o aluno, até onde ele pode chegar, sempre levando em consideração as possibilidades do aluno. (P1)

Para observar, registrar e constatar a aprendizagem destes conteúdos que alcancem estes objetivos se faz necessário lançar mão de técnicas, formas de registro e acompanhamento destes alunos; para não só constatar a aprendizagem do educando e também a atuação do professor. A aprendizagem do aluno é crucial para a manutenção e relevância do papel da escola na atualidade, aprendizagem essa que vai para além apenas de conteúdos curriculares. Sob a ótica da educação inclusiva, não se concebe, portanto, que o aluno com deficiência esteja integrado na escola, mas não tenha uma dinâmica de avaliação que acompanhe o que é construído pelo aluno a partir de suas perspectivas e levando em consideração práticas

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



pedagógicas, adaptações curriculares e engajamento de toda a comunidade escolar na construção e fortalecimento de uma escola inclusiva.

Sobre a posição da professora do AEE (P2) ao ser perguntada sobre como realiza sua avaliação na sala multifuncional, ela diz:

[...] depende muito da deficiência, já trabalhei com crianças com Paralisia Cerebral que eles não falavam, não tinham nenhum movimento e eu conseguia avaliar através das expressões faciais (rir, ficar sério) e as outras crianças avalio mesmo avaliando a escrita que eles reconhecem daquilo que eu tenho trabalhado com eles.

A afirmação e prática da professora corrobora o postulado por autores citados anteriormente, a professora cita a forma que consegue realizar avaliação do aluno com Paralisia Cerebral, percebe-se o ajuste da prática, há o cuidado de utilizar o instrumento avaliativo em que o aluno consegue dar resposta ao que é perguntado e conseqüentemente demonstrar seu aprendizado.

A professora ressalta que este mesmo aluno mudou de escola com condições totais de fazer um 6º ano. Sobre isso, a professora acrescenta: “[...] quando a criança não consegue falar, não consegue interagir oralmente, a gente procura o recurso que dê condição pra gente trabalhar.”

Sobre as condições de aprendizagem e interação, a P2 acredita que:

[...] quando o aluno interage com outros alunos, se vê uma pessoa igual aos outros, não se vê uma pessoa excluída, ele tem uma condição melhor de aprender, gera nele uma autoconfiança, onde ele tem uma condição melhor de aprender. (P2)

A professora do Atendimento Educacional Especializado compartilha da opinião da professora da sala regular, acredita



que o contato entre todos os alunos é positivo em todos os sentidos, inclusive no aspecto cognitivo. Diferentemente de notas ou conceitos, a professora do Atendimento Educacional Especializado (AEE) escreve relatórios baseados nos atendimentos que realiza. Além disso, a professora se reúne com outros profissionais, como psicólogos, fisioterapeutas e outros que formam uma equipe multidisciplinar que colaboram inclusive com o planejamento dos professores.

Através da observação, percebeu-se, primeiramente do espaço, que o mesmo é bastante acolhedor, bem equipado, tudo é muito zelado; sobre os sujeitos, pode-se atentar especificamente que são professoras que demonstram bastante cuidado com suas práticas no que concerne à produção de sentido para si e seus alunos. A professora do Atendimento Educacional Especializado (AEE) P1 é bastante experiente, inclusive com experiências na gestão da escola. Demonstra bom relacionamento com professores e com o núcleo gestor da escola, é comunicativa, apresentando boa percepção quanto ao comportamento e aprendizagem dos alunos. Isso é posteriormente posto em prática na escrita dos relatórios. Em um momento específico observado, o atendimento de uma aluna com Síndrome de Down demonstra a importância do atendimento e da parceria que há entre as professoras, o nível da aluna do primeiro ano de seis anos era similar ao dos demais alunos que não têm deficiência. A professora, nesse atendimento, utilizava-se do que chama a atenção da aluna, no caso a escrita num quadro branco pequeno no molde de um livro, que continha inclusive as letras do alfabeto, letras que eram reconhecidas pela aluna. Sobre as dificuldades da professora, são manifestadas quando trata do atendimento dos alunos com autismo. Aqui, percebe-se que há, por parte da escola, um caminho criado segundo o que a

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



deficiência do aluno (com Transtorno do Espectro Autista) vai exigindo. O “como fazer?” é a grande questão.

Quanto à professora da sala regular, a mesma é bastante jovem, recém-formada, com experiência recente no ensino fundamental da escola. Demonstra bastante segurança em suas posições, inclusive relacionadas à inclusão dos alunos com deficiência. Em um momento específico da aula (no 1º ano), uma aluna com deficiência demorou para entrar na sala, não como uma rejeição à sala, pareceu ser um comportamento habitual. Viu-se do comportamento da professora muita tranquilidade, apenas tocando e chamando a aluna delicadamente, e assim como a habitualidade da aluna, a professora demonstrou o hábito no contorno da situação.

Considerações finais

Após a realização da pesquisa, leitura de materiais, observações e aplicação de entrevistas a fim de conhecer o pensamento e a ação do professor da sala regular e do Atendimento Educacional Especializado (AEE), foi possível perceber uma coerência entre as falas e a prática das professoras. Nesse sentido, a professora com formação mais recente demonstra um melhor posicionamento acerca das temáticas. Percebeu-se, por parte da escola, em linhas gerais, que há o grande esforço no intuito de favorecer a prática avaliativa e conseqüente inclusão dos alunos com deficiência. Surge, em meio à pesquisa, através do relato com a professora do Atendimento Educacional Especializado (AEE), a preocupação e a dificuldade com o atendimento, prática avaliativa e inclusão destes alunos. O despreparo ou desconhecimento frente à deficiência por parte de toda a escola parece ser o grande entrave na promoção da inclusão escolar deste aluno. Vê-se, aqui, a discrepância entre o



que é preconizado na lei, quanto à preparação de profissionais e até mesmo familiares. Em comum, as professoras destacam a interação na escola, o convívio com os outros alunos, inclusive com as regras e limites auxiliam em todo o processo.

Referências

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Imprensa Oficial, 1988.

BRASIL. **Lei de Nº 12.764, 27 de Dezembro de 2012**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12764.html. Acesso em: 20/07/2017 às 18:05h.

COULON, Alain. **A Escola de Chicago**. Tradução Tomaz R. Bueno. Campinas, SP: Papirus, 1995. 135 p.

HOFFMANN, Jussara. **Pontos e contrapontos: do pensar ao agir em avaliação**. Porto Alegre: Mediação, 2005.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem: estudos e proposições** - 6 ed. - SP: Cortez, 1997.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

PERRENOUD, Philippe. **Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens entre duas lógicas**. Tradução de Patrícia Chittoni Ramos. - Porto Alegre: Artmed, 1999.

Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Ministério da Educação (Jan. 2008). Disponível em <http://portal.mec.gov.br/pdf/politicaeducacional.pdf>. Acesso em: 05 de maio de 2013, às 11:33.

SANTOS FILHO, José Camilo dos. **Pesquisa educacional: Quantidade - qualidade**. / José Camilo dos Santos Filho; Silvio Sánchez Gamboa. (Org) - 2 ed. SP: Cortez, 1997.

VIANA, T.U; CIASCA, L. M. F; SOBRAL, A.E. **Múltiplas dimensões em avaliação educacional**. Fortaleza: Iprece, 2010.

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



AUSÊNCIA DE AVALIAÇÃO NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA: EM BUSCA DE UM ATENDIMENTO ESPECIALIZADO

Hávila Raquel do Nascimento Gomes Brito

Discente do curso de Psicologia do Centro Universitário Católica de Quixadá.

Ana Beatriz Almeida Sampaio

Discente do curso de Psicologia do Centro Universitário Católica de Quixadá.

Milena de Holanda Oliveira Bezerra

Prof. Ms. do curso de Psicologia do Centro Universitário Católica de Quixadá. Coordenadora do curso de Psicologia do Centro Universitário Católica de Quixadá.

Stânia Nágila Vasconcelos Carneiro

Prof. Dr. do curso de Psicologia do Centro Universitário Católica de Quixadá.

RESUMO

O objeto de estudo desse trabalho apresenta a temática Perspectivas de educação inclusiva em busca de um atendimento especializado. Talvez um dos maiores desafios seja a exigência de atender às necessidades definidas nos parâmetros e diretrizes curriculares nacionais, estaduais, municipais, às necessidades estabelecidas nos projetos pedagógicos de cada escola; e às necessidades de personalizar os currículos de estudantes que precisam de um atendimento especializado na educação especial. O objetivo principal é apresentar um paradigma educacional fundamentado na concepção dos direitos humanos. Foi realizada uma pesquisa bibliográfica direcionada ao tema citado, alguns autores que vêm trazer contribuições tais como: Aranha (2001), Doré (1996), Zeichner (1998) e Bueno (1998), mostrando a relevância do processo de segregação e integração da criança. Conclui-se que a educação acompanha os avanços do conhecimento e das lutas sociais, visando ainda constituir políticas públicas promotoras de uma educação de qualidade para todos os alunos.

Palavras-chave: Projetos pedagógicos. Conhecimento. Políticas Públicas.

ABSTRACT

The object of study of the work presents a Thematic Perspective of inclusive education in search of a specialized service. Perhaps one



of the greatest challenges is a requirement of attendance as defined needs in the parameters and guidelines national, state and municipal, in the requests of pedagogical projects of each school; and the need to customize the curricula of students in need of specialized special education care. The main objective is to present an educational paradigm based on the conception of human rights. It was Argument (2001), Doré (1996), Zeichner (1998) and Bueno (1998) showing the relevance of the process of segregation and integration of children. It is concluded that education accompanied by knowledge and directions, with the objective of establishing public policies that promote a quality education for all students.

Key-words: Pedagogical projects. Knowledge. Public policy.

Introdução

O referido artigo, intitulado Ausência de avaliação na Educação Inclusiva: EM BUSCA DE UM ATENDIMENTO ESPECIALIZADO, enfoca fundamentalmente conhecimentos que vêm sendo produzidos para embasar a prática de quem atua na área.

Ao reconhecer que as dificuldades enfrentadas nos sistemas de ensino evidenciam a necessidade inclusiva, esta assume espaço central no debate acerca da sociedade contemporânea e do papel da escola na superação da lógica da exclusão. A partir dos referenciais para a construção de sistemas educacionais inclusivos, a organização de escolas e classes especiais passa a ser repensada, implicando uma mudança estrutural e cultural da escola para todos os alunos tenham suas especificidades atendidas.

O movimento mundial pela educação inclusiva é uma ação política, cultural, social e pedagógica, desencadeada em defesa do direito de todos os alunos de estarem juntos, aprendendo e participando, sem nenhum tipo de discriminação.

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



A Política Nacional de Educação Inclusiva tem como objetivo o acesso, a participação e aprendizagens dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas escolas regulares, orientando os sistemas de ensino para promover respostas às necessidades educacionais especiais.

A metodologia aplicada a esta pesquisa dar-se de caráter bibliográfico, enfatizando a temática citada em foco como tais referendam: ARANHA (2001), DORÉ (1996), MARTINS (1999), MENDES (2001), ZEICHNER (1998), BUENO (1998) e UNESCO (1994), que mostram que o desenvolvimento dos estudos no campo da educação e dos direitos humanos vem modificando os conceitos, as legislações, as práticas educacionais e de gestão.

A fundamentação filosófica

Atualmente, podem-se observar duas correntes na perspectiva da educação inclusiva, a da “inclusão total”, com propostas divergentes sobre qual é a melhor forma de educar crianças e jovens com necessidades educacionais especiais. Fuchs & Fuchs (1998) estabelecem as seguintes diferenças entre essas duas tendências:

Os “inclusionistas” consideram que o objetivo principal da escola é auxiliar o aluno a dominar habilidades e conhecimentos necessários à vida futura, tanto dentro quanto fora da escola, enquanto os “inclusionistas totais” acreditam que as escolas são importantes pelas oportunidades que oferecem de fazer amizades, mudar o pensamento estereotipado sobre as incapacidades e fortalecer as habilidades de socialização.

Ao longo dos últimos 30 anos, tem-se assistido a um grande debate acerca das vantagens e desvantagens da inte-



gração e/ou inclusão do educando com necessidades especiais na classe comum da escola regular, e há muitas controvérsias sobre como deve ser essa inserção. Considerando a existência dessa divergência atual que embasa as propostas de “inclusão” e de “inclusão total” no panorama mundial, cabe agora analisar quais as implicações das diretrizes e dos princípios decorrentes dessas duas correntes para a educação de crianças e jovens com necessidades educacionais especiais na realidade do sistema educacional regular e especial de nosso país.

Perspectiva para a educação inclusiva no Brasil

Os principais problemas da educação especial no Brasil, que vêm sendo continuamente apontados, se referem a:

Escassez de oferta de serviços e conseqüentemente de oportunidades educacionais; Natureza segregadora, discriminatória e marginalizante da atual rede de serviços de ensino especial existente, com base em escolas e classes especiais; Papel omissivo do poder público, em suas três esferas (federal, estadual e municipal), na prestação direta de serviços educacionais e o incentivo explícito à iniciativa privada; Projeções negativas das tendências em termos de evolução dos serviços em relação às necessidades dos usuários. (MENDES, 2001, p. 68)

No conjunto, tais evidências têm apontado continuamente para a ineficácia e a incoerência do conjunto de princípios e propostas do poder público para a educação formal de indivíduos que apresentam necessidades educativas especiais, adotando-se aqui a definição de política como sendo “um conjunto coerente de princípios e propostas para a educação formal de educandos com necessidades educativas especiais” (MAZZOTA, 1994, p.172). Quais diretrizes políticas poderiam

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



universalizar o acesso à educação aos indivíduos com necessidades educativas especiais no País?

As principais diretrizes e os princípios orientadores da educação inclusiva, presentes na Declaração de Salamanca, seriam:

Toda criança tem direito fundamental à educação, e deve ter a oportunidade de atingir e manter o nível adequado de aprendizagem.

Toda criança possui características, interesses, habilidades e necessidades de aprendizagem que são únicas.

Sistemas educacionais deveriam ser designados e programas educacionais deveriam ser implementados no sentido de considerar a vasta diversidade de tais características e necessidades, sendo que aqueles com necessidades educacionais especiais devem ter acesso à escola regular, a qual deveria acomodá-los dentro de uma pedagogia centrada na criança capaz de satisfazer a tais necessidades.

Escolas regulares com tal orientação inclusiva constituem os meios mais eficazes de combater atitudes discriminatórias, criando comunidades acolhedoras, construindo uma sociedade inclusiva e alcançando educação para todos; além disso, tais escolas provêm uma educação efetiva à maioria das crianças e aprimoram a eficiência e, em última instância, o custo de todo o sistema educacional.

A despeito de toda essa discussão surgida no País a partir de meados da década de 90, a meta sobre a educação inclusiva, relacionada à educação especial estabelecida na Conferência de Educação para Todos, em 1990, foi uma das que não foram cumpridas até o ano 2000. Segundo estimativa do próprio MEC, apenas 5% dos cerca de 6 milhões que constituem a demanda receberam atendimento especializado em 1997 (FOLHA DE SÃO PAULO, 11/6/99).



Portanto, a grande maioria dos alunos com necessidades educacionais especiais está fora de qualquer tipo de escola, enquanto alguns poucos estão inseridos em classes ou escolas especiais, ou se encontram ao caso nas classes comuns das escolas públicas. Tal quadro indica muito mais uma exclusão escolar generalizada dos indivíduos com necessidades educacionais especiais na realidade brasileira, apesar do fato de a retórica da integração escolar e, mais recentemente, da educação inclusiva serem recorrentes no País.

É notório que apenas leis e declarações, por mais pertinentes e apropriadas que sejam, por si só não revertem representações e práticas arraigadas. Ainda que haja iniciativas governamentais e esforços internacionais, sabe-se que uma mudança de paradigma requer ações efetivas de convencimento.

Atualmente, a educação de crianças e jovens com necessidades educacionais especiais carece de diretrizes políticas que envolvam uma:

Ampliação do acesso à escola para indivíduos com necessidades educacionais especiais, seja qual for essa escola, tendo em vista a universalidade de universalizar o acesso:

Maior responsabilidade do poder público na prestação direta de serviços educacionais;

Criação de outras modalidades alternativas de atendimento, além das classes e escolas especiais ou classes de recursos. (MENDES, 1999)

Tais metas poderão ser atendidas se, em um primeiro momento, os indivíduos com necessidades educacionais especiais tiverem sua inserção garantida, não apenas na legislação, mas na realidade, preferencialmente na classe comum das escolas públicas. Entretanto, seria conveniente ressaltar que a mera inserção na classe comum não garante educação de qualidade,

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



integração social e a conquista de uma educação inclusiva e, mais do que isso, de uma sociedade inclusiva.

Cabe ressaltar que esse não é um desafio sem riscos. Em virtude da histórica segregação e da exclusão social dessa população, propostas integracionistas sempre foram defendidas, parecendo emergir como ideologia hegemônica em momentos históricos nos quais a exclusão social se intensifica. Analisando a história da pesquisa educacional dos Estados Unidos, Zeichner (1998) aponta, por exemplo, que:

[...] somente em épocas de grave depressão econômica e de desemprego maciço é que as propostas radicais dos desconstrucionistas sociais, de utilizar as escolas e a formação de professores como instrumentos para ajudar a construir uma sociedade mais justa, têm recebido algum apoio significativo (p. 81).

O movimento pela normalização e integração social e escolar, por exemplo, transformou-se em modismo, concomitantemente à depressão econômica decorrente da crise do petróleo por volta da década de 70. A atual proposta de inclusão também emerge como pensamento predominante no final da década de 80, quando o modelo econômico vigente atingiu níveis insuportáveis de concentração de renda e exclusão social.

Entretanto, embora sob o manto inquestionável de um movimento politicamente correto, muitas vezes os propulsores dos movimentos ditos “integracionistas” ou “ilusionistas” são, na verdade, determinantes econômicos que permitem mascarar cortes de gastos em programas sociais de políticas públicas sociais.

A despeito das controvérsias, a matrícula de alunos com necessidades educacionais especiais, em classes comuns das escolas regulares, uma garantia legal alcançada há cerca de 13 anos, parece está aumentando gradualmente, e avança lentamente em todo o País.



Componentes da educação inclusiva

É preciso pensar que o descarte de alunos com necessidades educacionais especiais das classes regulares, seja do ensino fundamental ou das classes de educação infantil, inclusive em creches, está condenando ao isolamento de seus lares muitos alunos que poderiam atingir melhores oportunidades educacionais, ainda que tal estratégia não envolva necessariamente o atendimento de todas as suas necessidades educativas especiais.

Entretanto, cabe relevar, conforme aponta Bueno, que:

A consecução do princípio da educação inclusiva, por sua vez, não se efetuará simplesmente por decreto, sem que se avaliem as reais condições que possibilitem a inclusão gradativa, continua sistemática e planejada de crianças com necessidades educativas especiais nos sistemas de ensino. (BUENO, 1998)

Hegarty et al. (1986) propõem um contínuo de soluções, das mais integradoras às menos integradoras, que também atenderiam plenamente à legislação brasileira no tocante à proposta de educação inclusiva. Essas soluções poderiam prever as seguintes opções de colocações:

Classes comum com modalidades particulares de apoio (de professores especializados ou consultores especialistas);

Classe comum com apoio ao aluno em certas matérias do programa (por exemplo, de leitura, escrita, matemática, língua portuguesa etc.);

Classe comum, da qual o aluno é retirado durante certas sessões para receber, em local particular, a ajuda de um ou vários especialistas;

Classe comum, frequentada em tempo parcial, em alternância com as atividades em classe especial;

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



Classe especial, frequentada em tempo parcial, alternado com atividades em classe comum;

Frequência exclusiva em uma classe ou unidade especial;

Matrícula em classe comum, frequentada em alternância com uma escola especial;

Matrícula em escola especial, frequentada em alternância com uma escola comum.

O diferencial desse contínuo de provisões da educação inclusiva em relação ao sistema de cascata, contido na proposta de integração escolar, é a ênfase na matrícula do aluno em classe comum e, preferencialmente, com apoios centrados nessa mesma classe. Esse aspecto nos parece o diferencial para que a educação inclusiva, ao contrário da educação escolar, saia definitivamente da retórica discursiva e chegue definitivamente à sala de aula e às escolas.

A escola inclusiva

O princípio fundamental da escola inclusiva é de que todas as crianças deveriam aprender juntas, independentemente de quaisquer dificuldades ou diferenças que possam ter. As escolas inclusivas devem reconhecer e responder às diversas necessidades de seus alunos, acomodando tanto estilos como ritmos diferentes de aprendizagens e assegurando uma educação de qualidade a todos por meio de currículo apropriado, modificações organizacionais, estratégias de ensino, usam de recursos e parcerias com a comunidade [...] dentro das escolas inclusivas, as criança com necessidades educacionais especiais deveriam receber qualquer apoio extra que possam precisar, para que lhes assegure uma educação efetiva [...] (UNESCO, 1994, p. 6).

Parece interessante assinalar que, teoricamente, nossa escola tem incorporado à noção de igualdade e inclusão social.



Entretanto, no cotidiano, ela sistematicamente desconsidera a existência da diversidade. Paradoxalmente, o que há é uma cultura da exclusão perpassando até mesmo as instituições que se autodenominam democráticas (ARROYO, 1997), pois não é fácil construir uma escola inclusiva em uma sociedade altamente excludente, ao mesmo tempo em que nos defrontamos com o constante desafio de construir uma escola que acolha e trave realmente um compromisso com a qualidade do ensino para todos os alunos.

Ainda que essa seja a realidade inicial em muitos municípios, é necessário considerar que, se de fato há uma política de educação inclusiva em implantação, deveria ser possível vislumbrar ações em ao menos três componentes básicos de apoio: o aspecto político (administrativo e organizacional), o educacional e o pedagógico.

No âmbito organizacional, a educação inclusiva exige a construção de uma rede de suportes ou apoios capazes de atender às necessidades de formação de pessoal, à provisão de serviços (centrados na escola, na comunidade ou na região) e ao planejamento e avaliação das diretrizes políticas almejadas.

A escola inclusiva requer a efetivação de currículos adequados (adaptados ou modificados, quando necessário) e uma prática pedagógica flexível com arranjos e adaptações que favoreçam tanto o bom aproveitamento quanto o ajuste sócio educacional do indivíduo com necessidades educacionais especiais.

Arranha (2001) recomenda que, no momento atual, cada município se organize para:

- a) Identificar o perfil de seu alunado;
- b) Identificar o conjunto das necessidades educacionais presentes nesse conjunto;

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



c) Desenvolver um projeto pedagógico condizente com os resultados dessas avaliações.

Nesse sentido, vale ressaltar que um currículo adequado às necessidades desse tipo de educando tem por meta o maior desenvolvimento possível, em termos de nível de independência e de qualidade de vida, e deve ser personalizado e revisado contínua e coletivamente (KNOWLTON, 1998).

O documento do MEC, intitulado “Parâmetros Curriculares Nacionais, Adaptações Curriculares – estratégias para educação de alunos com necessidades educacionais” (1999), estabelece que as adaptações curriculares sejam entendidas como um processo a ser realizado em três níveis: no âmbito do projeto pedagógico (currículo escolar); no currículo desenvolvido em sala de aula; no nível individual (MEC, 1999, p. 40).

O documento coloca, ainda, que não se trata de adotar um novo currículo, mas de:

[...] planificação pedagógica e nas ações docentes fundamentadas em critérios que definem: o que o aluno deve aprender; como e quando aprender; que formas de organização do ensino são mais eficientes para o processo de aprendizagem e; como e quando avaliar o aluno.”

No documento da Série Educação a Distância: Educação Especial Tendências Atuais, o MEC (1999) define adaptações curriculares como: “o conjunto de modificações que se realizam nos objetivos, conteúdos, critérios e procedimentos de avaliação, atividades e metodologias para atender às diferenças individuais dos alunos.”

A personalização do currículo para atender às necessidades educacionais especiais, segundo Knowlton (1998), pode ser feita em três direções: aumentando, adaptando e/ou alterando



o currículo comum. O aumento envolve o incremento do currículo-padrão, e as implementações mais utilizadas na literatura têm visado facilitar o domínio do conteúdo, a generalização, a solução de problemas e a independência. A adaptação curricular está relacionada ao uso de apoios instrucionais que afetam o tempo, o custo e/ou a intensidade necessária para atingir o domínio do conteúdo pretendido. As alterações curriculares mudam substancialmente os padrões do currículo comum e têm recebido duas orientações distintas que se referem às habilidades de vida diária e vocacional. (POLLOWAY et al, 1989)

Cabe ao professor de educação especial a responsabilidade por orientar os programas de trabalho ou os planos de ação e analisar com o grupo ou a professora da classe comum a habilidade de o estudante usar seu potencial e identificar os melhores lugares para ensinar habilidades novas dentro de cada contexto de aprendizagem – cada classe, período, atividade extraclasse ou atividade envolvendo a comunidade escolar.

Alguns estudantes precisam de mais apoio que outros, por isso cada programa deve ser planejado individualmente, a fim de determinar as necessidades de apoio em cada contexto. (SNELL, 1993)

Enfim, criar um ambiente propício à inserção da criança com deficiência na sala de aula regular é considerar principalmente as relações interpessoais e as interações com todos os alunos.

A investigação de programas e estratégias de ensinios relacionados à inclusão da criança com necessidades especiais no ensino regular ainda é bastante escassa em nosso país, apesar de o tema ser tão polêmico. Portanto, parece emergencial desenvolver pesquisas práticas “centralizadas em inovadoras estratégias pedagógicas” (BRASIL, 1997, p. 36), tematizando a elaboração e a avaliação de propostas pontuais de inclusão.

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



Diretrizes da política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva

A educação especial é uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades, realiza o atendimento educacional especializado, disponibiliza os recursos e serviços e orienta quanto a sua utilização no processo de ensino e aprendizagem nas turmas comuns do ensino regular. O 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. 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.

Dentre as atividades de atendimento educacional especializado são disponibilizados programas de enriquecimento curricular, o ensino de linguagens e códigos específicos de comunicação e sinalização e tecnologia assistida. Ao longo de todo o processo de escolarização, esse atendimento deve estar articulado com a proposta pedagógica do ensino comum. O atendimento educacional especializado é acompanhado por meio de instrumentos que possibilitem monitoramento e avaliação da oferta realizada nas escolas da rede pública e nos centros de atendimento educacional especializados, públicos ou conveniados.

O acesso à educação tem início na educação infantil, na qual se desenvolvem as bases necessárias para a construção do conhecimento e desenvolvimento global do aluno. Nessa eta-



pa, o lúdico, o acesso às formas diferenciadas de comunicação, a riqueza de estímulos nos aspectos físicos, emocionais, cognitivos, psicomotores e sociais e a convivência com as diferenças favorecem as relações interpessoais, o respeito e a valorização da criança. Do nascimento aos três anos, o atendimento educacional especializado se expressa por meio de serviços de estimulação precoce, que objetivam aperfeiçoar o processo de desenvolvimento e aprendizagem em interface com os serviços de saúde e assistência social.

Em todas as etapas e modalidades da educação básica, o atendimento educacional especializado é organizado para apoiar o desenvolvimento dos alunos, constituindo oferta obrigatória dos sistemas de ensino. Deve ser realizado no turno inverso ao da classe comum, na própria escola ou centro especializado que realize esse serviço educacional. Desse modo, na modalidade de educação de jovens e adultos e educação profissional, as ações da educação especial possibilitam a ampliação de oportunidades de escolarização e formação para ingresso no mundo.

O atendimento educacional especializado é realizado mediante a atuação de profissionais em conhecimentos específicos no ensino da Língua Brasileira de Sinais, da Língua Portuguesa na modalidade escrita como segunda língua, do sistema Braille, do soroban, da orientação e mobilidade, das atividades de vida autônoma, da comunicação alternativa, do desenvolvimento dos processos mentais superiores, dos programas de enriquecimento curricular, da adequação e produção de materiais didáticos e pedagógicos, da utilização de recursos ópticos e não ópticos, da tecnologia assistida e outros.

Para assegurar a intersetorialidade na implementação das políticas públicas, a formação deve contemplar conheci-

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



mentos de gestão de sistema educacional inclusivo, tendo em vista o desenvolvimento de projetos em parceria com outras áreas, visando à acessibilidade arquitetônica, aos atendimentos de saúde à promoção de ações de assistência social, trabalho e justiça.

Os sistemas de ensino devem organizar as condições de acesso aos espaços, aos recursos pedagógicos e à 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 mobiliário – e nos transportes escolares, bem como as barreiras nas comunicações e informações.

A avaliação (ou não-avaliação) na educação inclusiva

A literatura científica indica escassez de pesquisas avaliativas e propositivas. Em uma revisão da produção científica de cerca de 200 dissertações na área de educação especial, Nunes et al. (1998, p. 117)

[...] cabe ressaltar que os estudos conduzidos em situações integradas, mesmo pesquisando condições mais restritas ou desenvolvidas especificamente para as investigações, apresentam resultados que mostram a viabilidade de priorizar práticas inclusivas em ambientes sócios educacionais ditos regulares com o apoio necessário.”

Entretanto, os poucos dados disponíveis se restringem muito a relatos de depoimentos e experiências que ainda não permitem avaliar o impacto da educação inclusiva em relação



às metas necessárias para que o direito à educação dessa minoria da população seja alcançado. Faltam estudos sobre as condições de efetivação e os resultados da inclusão para que se possa avaliar a variabilidade entre as diferentes condições de incapacidade, a variabilidade intracategorias, os resultados nas crianças com necessidades educativas especiais (com medidas multidimensionais), a perspectiva dos envolvidos na comunidade escolar (especialmente professores regulares e demais alunos) e seus efeitos na acessibilidade de recursos e serviços e nas atitudes e preferências das famílias, entre outros aspectos.

A ausência de avaliações compromete a implantação da educação inclusiva. Faltam estatísticas para monitorar o processo, e muitos afirmam adotar a educação inclusiva sem requer saber se há de fato e quantos são os alunos com necessidades educacionais especiais inseridos nas escolas de seus municípios.

Ainda há muitas questões a serem respondidas, mas duas são centrais: como deve ser a formação de professores para a educação inclusiva? Como levar os suportes para atender às necessidades educacionais de todos os alunos para a escola regular e, preferencialmente, dentro da classe comum?

Assim, como ainda não temos um modelo, ou mesmo muitas definições sobre como seria uma escola inclusiva em nosso país, nossas considerações a partir desse momento serão muito mais embasadas no que a literatura da área tem proposto e sobre como isso poderia ser experimentado em nossas escolas.

O brincar, o avaliar e a educação inclusiva

A concepção de educação infantil modificou-se nos últimos anos e os espaços que eram destinados apenas a “cui-

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



dadoras” estão dando lugar aos educadores com formação acadêmica específica que tenham conhecimentos sobre o desenvolvimento infantil e estejam preparados para iniciar o processo de escolarização das crianças de forma lúdica. O ato de brincar está relacionado, desde sempre, às atividades infantis, e é através destes, das experiências vividas nos primeiros anos de vida e das relações construídas com aqueles com os quais convive, que a criança desenvolverá sua personalidade, autonomia, independência, imaginação e criatividade.

O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, ao definir os princípios que devem guiar o atendimento educacional de alunos com necessidades especiais, destacou, entre outros:

[...] garantir a avaliação como conjunto de ações que auxiliam o professor a refletir sobre os processos de desenvolvimento e aprendizagem da criança, podendo identificar a sua prática conforme necessidades apresentadas pelas crianças. Modelos qualitativos e contínuos possibilitam organizar e interpretar as informações, obtidas através dos registros informais do processo de ensino, evidenciando as potencialidades e habilidades do aluno e apontando suas necessidades específicas e seus progressos frente às situações organizacionais [...].

A educação especial articula-se com a educação infantil no seu objetivo de garantir oportunidades socioeducacionais à criança, promovendo o seu desenvolvimento e aprendizagem, ampliando, dessa forma, suas experiências, conhecimento e participação social.

O processo de avaliação qualitativa a que se refere o documento pode ser interpretado como o conjunto de ações que se evidenciam quando o professor observa, reflete, registra e analisa as informações que obtém no convívio diário com



as crianças, tenham elas necessidades especiais ou não. Essas anotações servirão para que ele possa organizar seu planejamento de trabalho, considerando suas percepções sobre o que as crianças sentem quando estão em contatos umas com as outras, brincando, socializando-se, experimentando e fazendo novas relações com o conhecimento.

Considerações finais

Em virtude dos fatos mencionados, percebe-se que os sistemas de ensino devem organizar as condições de acesso aos espaços, aos recursos pedagógicos e à 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 mobiliário – e nos transportes escolares, bem como as barreiras nas comunicações e informações.

No âmbito educacional, mais especificamente da educação escolar, seria necessário planejar, implementar e avaliar programas para diferentes alunos em ambientes da escola regular. Ressalta-se aqui a necessidade de ensino colaborativo ou cooperativo entre professores do ensino regular e especial, e entre professores do ensino regular e consultores especialistas de áreas afins. O importante nesse contexto é que a inclusão de cada aluno com necessidade educacional seja planejada coletivamente, envolvendo, inclusive, os pais e os alunos, e seja avaliada sob as perspectivas de todos os envolvidos.

Para assegurar a intersetorialidade na implementação das políticas públicas, a formação deve contemplar conhecimentos de gestão de sistema educacional inclusivo, tendo em vista o

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



desenvolvimento de projetos em parceria com outras áreas, visando à acessibilidade arquitetônica, aos atendimentos de saúde à promoção de ações de assistência social, trabalho e justiça.

Para atender às necessidades educacionais de seus alunos é preciso que a escola se modifique. Nesse momento, caberá a ela atender a uma parcela social que até então esteve excluída de seus projetos e planos de trabalho, ainda que estivesse presente em suas dependências, seja na classe especial, na classe de recurso ou na classe comum.

Entretanto, não há como ignorar que nosso sistema de ensino não está apto a oferecer possibilidade de escolhas ou qualidade de serviços e, na maioria das vezes, os alunos com necessidades educativas especiais têm acesso apenas a uma carteira comum, em uma escola comum, com uma professora comum, tomando um lugar que nem sempre foi por ele desejado e devidamente planejado, sem garantia alguma de bem-estar físico e social e, principalmente, de acesso a um ensino de qualidade. (ZANATA, 2001)

Ressalta-se aqui a necessidade de ensino colaborativo ou cooperativo entre professores do ensino regular e especial, e entre professores do ensino regular e consultores especialistas de áreas afins. O importante nesse contexto é que a inclusão de cada aluno com necessidade educacional seja planejada coletivamente, envolvendo, inclusive, os pais e os alunos, e seja avaliada sob as perspectivas de todos os envolvidos.

No âmbito pedagógico, a escola deveria implantar classes inclusivas, o que pressupõe, entre outras coisas, a adoção internacional de agrupamentos heterogêneos, a centralização dos apoios (equipamentos, recursos materiais e humanos) preferencialmente na classe comum, o uso de estratégias de ensino que favoreçam a inclusão, como as que envolvem a des-



centralização da figura do professor mediante o trabalho em grupos ou de tutoria por colegas, e o ensino multinível.

Referências

ARANHA, M.S.F. (2000). **Inclusão social e municipalização**. In: MANZINI, E.J. Org. Educação especial: temas atuais. Marília, UNESP, Publicações.

ARROYO, M. (1997). **Fracasso-sucesso: o peso da cultura escolar e do ordenamento da educação básica**. In: ABRAMOWICZ, A.; MOLL, J. Org. Para além do fracasso escolar. Campinas, Papirus. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico.).

BUENO, J.G. S (1999). **A educação inclusiva e as novas exigências para formação de professores: algumas considerações**. In;/ BICUDO, M.A. SILVA, J.C.A. org. formação do educador e avaliação educacional: formação inicial e contínua. São Paulo, Editora UNESP, p. 149-164.

DORÉ, R.; WAGNER, S.; BRUNET, P. (1996). Réussir L'intégration Scolaire. Montreal, Logiques.

Educação inclusiva: v.1: **a fundamentação filosófica / coordenação geral SEESP/MEC; organização Maria Saete Fábio Aranha**. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2004. 28.p.

Educação inclusiva / [organização pela] Universidade Luterana do Brasil (Ulbra). – Curitiba: Editora Ibpx, 2009.

FOLHA DE SÃO PAULO (2001). **A mancha do analfabetismo**. São Paulo, Folha Trainee (Caderno especial), p. 8.

UNESCO. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. Brasília, DF: CORDE, 1994.

ZEINCHER, K. (1998). **Tendências na pesquisa sobre formação de professores nos EUA**. Revista Brasileira de Educação, v.9, n. 76-87.

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
 NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
 RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



DESIGN UNIVERSAL PARA A AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM¹

Vera Lúcia Pontes Juvêncio

UFC

Ricardo Lima Caratti

Avaliar

Maria Isabel Filgueiras Lima Ciasca

UFC

Tania Vicente Viana

UFC

Agência Financiadora: não contou com financiamento

RESUMO

As contribuições do Design Universal para a Educação não se restringem à adequação físico-arquitetônica das escolas, mas avançaram no campo da avaliação educacional pela natureza da aplicabilidade a qualquer área, em quaisquer contextos, mesmo complexos como a sala de aula. A abordagem conceitual dos princípios do Design Universal é a temática desse artigo, bem como a aplicação na avaliação e o uso das Tecnologias da Informação e Comunicação para aumentar a validade e confiabilidade das provas. O objetivo é apresentar pressupostos em torno do Design Universal e analisar possibilidades de aplicação na avaliação da aprendizagem. A partir desse desafio, buscou-se um conjunto de teóricos, especialmente no que diz respeito ao pensamento de Michel Russell e Peter Airasian (2014) na obra Avaliação em sala de aula: conceitos e aplicações.

Palavras-chave: Design Universal. Avaliação da Aprendizagem. Avaliação Educacional.

ABSTRACT

The contributions of Universal Design for Education are not circumscribed to school physical-architectural adaptations, they have also evolved to the educational assessment field towards an applicability to any area, any context, even the classroom. This paper presents a discussion about a conceptual approach of Universal Design principles, its use in assessment as well as in the Information and

¹ Trabalho submetido ao VII Congresso Internacional em Avaliação Educacional, promovido pelo NAVE/PPGEB/UFC.



Communication Technology (ICT) in order to increase the validity and reliability of tests. The main purpose is to present conceptions about Universal Design and to analyze its possibilities in assessment of learning. Based on this challenge, Michel Russell e Peter Airasian (2014) among others proposed a theoretical framework to this study.

Key-words: Universal Design. Learning assessment. Educational assessment.

Introdução

Nos últimos anos, muitas discussões surgiram em torno de como utilizar as Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) na sala de aula, de forma presencial ou na modalidade a distância. Com o conhecimento e prática das atuais tecnologias disponíveis, fica mais fácil propor estilos diferenciados de um mesmo conteúdo para atender aos diversos níveis de aprendizagem e à Educação Especial, visando à inclusão escolar. Além disso, proporciona, a todos, condições equivalentes durante o processo de ensino e de aprendizagem. Este artigo analisa aspectos do Design Universal para a avaliação da aprendizagem, tendo como objetivo apresentar pressupostos sobre o Design Universal e analisar possibilidades de aplicação na avaliação da aprendizagem. Para tanto, foi realizada uma análise do livro intitulado *Avaliação em sala de aula: conceitos e aplicações* dos autores Michel Russel e Peter Airasian².

Quando se pensa sobre o processo de ensino e de aprendizagem, não se pode imaginar que os alunos sejam como produtos acabados nem que qualquer ensino pode levar à aprendizagem. Afirma Freire (1980) que todo o processo educativo, se não for capaz de renovar-se de acordo com as novas exigências, perderá sua autenticidade e seu poder transformador.

² RUSSELL, Michael K.; AIRASIAN, Peter W. **Avaliação em sala de aula:** conceitos e aplicações. 7 ed. Porto Alegre, AMGH, 2014. 375 p.

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



Design universal

Conforme Sondermann e Albernaz (2012), o termo foi criado após o movimento da década de 1980, na área da arquitetura sobre o *Design Universal*, que se preocupava com os produtos e com o ambiente, a fim de que o *design* fosse usado por todas as pessoas, sem a necessidade de adaptações ou algo especializado.

O Decreto nº 5.296, de 2 de dezembro de 2004, regulamenta as Leis números 10.048, de 8 de novembro de 2000, e 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que, respectivamente, estabelecem prioridade de atendimento e acessibilidade para as pessoas com deficiência ou com mobilidade reduzida.

Sobre a definição do Desenho Universal, está expresso no inciso ix do art. 8º do referido Decreto:

Art. 8º Para os fins de acessibilidade, considera-se: [...] IX - desenho universal: concepção de espaços, artefatos e produtos que visam atender simultaneamente todas as pessoas, com diferentes características antropométricas e sensoriais, de forma autônoma, segura e confortável, constituindo-se nos elementos ou soluções que compõem a acessibilidade (BRASIL, 2004, p. 3).

Com o tempo, o conceito se expandiu para outras áreas, como mídia e recreação, mantendo a necessidade de estruturas acessíveis ao maior número possível de pessoas até chegar no campo da Educação. Para tanto, buscou-se, no *Design Universal*, as possibilidades no processo de ensino e de aprendizagem de forma igualitária para todos os alunos e não apenas aqueles com habilidades e competências³ diferentes.

³ As competências mobilizam, integram e orquestram os saberes e atitudes.

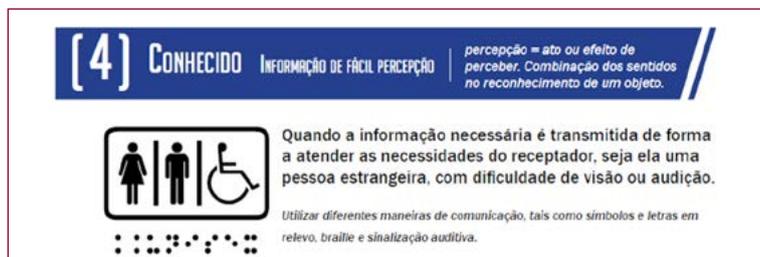


Tiziotto e Oliveira Neto (2012) afirmam que o modelo de *design* voltado à Educação deve ser sensível às possibilidades, preferências e habilidades individuais, procurando possibilitar e facilitar o êxito de todos, oferecendo diferentes opções para elaboração e apresentação dos conteúdos e sem necessidade de adaptação ou *design* especial para as pessoas com deficiência. Sendo assim, as pessoas com deficiências são percebidas simplesmente como pessoas, tendo todo o aparato necessário para a inclusão.

Segundo Carletto e Cambiaghi (2008), o conceito é capaz de mudar a vida das pessoas em geral, no que concerne à infraestrutura urbana, edificações e até a produtos do dia a dia. Esse conceito define projetos de espaços, objetos e demais produtos, contemplando toda a diversidade humana.

Compreende sete princípios com alcance mundial, a saber: i) igualitário (ser útil a pessoas com diversas capacidades); ii) adaptável (acomodar um vasto leque de preferências e capacidades individuais); iii) óbvio (uso simples e intuitivo); iv) conhecido (informação de fácil percepção); v) seguro (tolerante ao erro); vi) sem esforço (baixo ou pouco esforço físico); vii) abrangente (tamanho e espaço para o acesso, alcance, manipulação e uso).

Figura 1 – Exemplo do quarto princípio de Design Universal



Fonte: Design Universal: um conceito para todos.

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



No Brasil, em 1985, entrou em vigência a primeira norma técnica acerca da acessibilidade físico-arquitetônica para a pessoa com deficiência. Essa norma foi revisada em meados da década de 1990 e em 2004, sendo um dos marcos da legislação especializada do público antes não atendido. Mesmo assim, ainda precisa da atenção de todos para o cumprimento da legislação pertinente.

Com efeito:

O Design Universal foi reconhecido pela ISO (International Organization for Standardization) como referência de eficácia na comunicação dos diferentes usuários. No Brasil, é a ABNT (Associação Brasileira de Normas Técnicas) o órgão que representa a ISO (JUVÊNCIO, 2013, p. 61).

Conforme Marins (2011), em prol da humanidade, utiliza-se do *Design Universal*, recursos de acessibilidade e tecnologias com a proposta de contribuir para a efetividade dos direitos das pessoas com ou sem deficiências, temporárias ou permanentes.

No Brasil, surgiram trabalhos confirmando a importância de iniciativas inclusivas para garantir a acessibilidade e sucesso da aprendizagem, os quais são relevantes e representam pontos de partida para trabalhos futuros. Convém lembrar que a “[...] ‘transformação da realidade se dá pela transformação da consciência’” (FREIRE, 2002, p. 171), sendo a aprendizagem uma tomada de consciência sobre alguma realidade, visto que “[...] não apenas estar no mundo, mas com ele” (FREIRE, 2001, p. 112), fazendo parte de sua realidade, “[...] ação bem concreta e eficaz” (FREIRE, 1980, p. 7).

Entretanto, há ainda uma nítida escassez de pesquisas que avaliam os efetivos impactos das iniciativas inclusivas para a aprendizagem, em suas diversas potencialidades (SONDERMANN; ALBERNAZ, 2012).



Ao estudar sobre o *Design Universal*, a intenção é a de buscar opções para respeitar as necessidades e desenvolver as habilidades e competências individuais de todos os alunos. O Design Universal é um modelo de universalização, que propõe produtos, recursos e estratégias, visando à eliminação das barreiras desnecessárias, sem descartar os desafios para beneficiar e proporcionar a aprendizagem do maior número possível de alunos (TIZIOTTO, 2013; TIZIOTTO; OLIVEIRA NETO, 2012).

Avaliação em sala de aula

Reportemo-nos ao conceito e propósitos da avaliação em sala de aula. Conforme Russell e Airasian (2014), consistem no processo de coletar, sintetizar e interpretar informações que ajudam na tomada de decisões na sala de aula, sendo um processo contínuo ao longo de todo o ano letivo.

A sala de aula necessita se consolidar, então, como espaço para a identificação e progresso das diversas habilidades humanas. Deve-se considerar a multiplicidade de situações em que a inteligência se manifesta, de acordo com as necessidades básicas do estudante, para seu aperfeiçoamento como ser humano integral. Nesse contexto, importa assinalar que também a pessoa com deficiência pode ser definida em função de suas competências, contribuindo, de forma relevante, para a evolução do saber. (FERNANDES; VIANA, 2009, p. 307).

Os professores constantemente observam o comportamento e o desempenho de seus alunos, assim encontram evidências e fundamentação para tomarem decisões, a fim de estabelecer melhorias em sala de aula, como as relações interpessoais, a abordagem dos conteúdos e a aprendizagem dos discentes. As decisões devem ser refletidas e bem planejadas, evitando as impulsivas e sem direção, sem objetivo definido.

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



Em virtude de a avaliação ser um componente essencial do ensino e nos últimos anos se tornado ainda mais importante, em alguns casos, os professores e as instituições de ensino são penalizados quando os índices de desempenhos dos alunos são muito baixos. A ênfase exacerbada dada às provas padronizadas, como avaliação de larga escala, tem sido assunto de discussão entre estudiosos e professores. (Russel e Airasian, 2014, p. 14).

A avaliação em sala de aula assume várias formas, sendo um processo contínuo que ajuda os professores na tomada de decisões quanto ao ensino em sala de aula e à aprendizagem de seus alunos. Ao longo do dia escolar do professor, existem muitas situações e propósitos, desde estabelecer o equilíbrio na condução em sala de aula a identificar as deficiências de alguns alunos.

É comum associar o termo avaliação à prova, contudo, envolve muito mais. Russel e Airasian (2014) defendem que ocorrem três domínios principais: i) cognitivo (atividades intelectuais: memorizar, interpretar, aplicar conhecimento, solucionar problemas e pensar criticamente, dentre outras); ii) afetivo (sentimentos, atitudes, valores, interesses e emoções); e iii) psicomotor (atividades físicas como coordenação motora fina e ampla).

Em caráter ilustrativo, quando o professor atribui nota às provas de português ou a qualquer prova, avalia com base no domínio cognitivo. Quando, em vez de aplicar uma prova, decidiu por um trabalho em equipe, porque a turma de alunos ficou muito ansiosa, tomou a decisão baseado no domínio afetivo. Quando solicitou que determinado aluno precisava de uma consulta e exame do ortopedista, estava tomando uma decisão de avaliação no domínio psicomotor.



Um propósito da avaliação é estabelecer e manter um ambiente de sala de aula que facilite a aprendizagem dos alunos.

Com a contribuição da filosofia do *Design Universal*, é possível mensurar de forma precisa a aprendizagem dos alunos.

Design universal para a avaliação da aprendizagem

Com a aplicação dos princípios do *Design Universal* na área da aprendizagem, o professor, ao considerar a variedade de necessidades de acessibilidade e de aprendizagem dos alunos, planeja desenvolver os materiais de ensino. Segundo afirmam Russell e Airasian (2014), os três princípios da avaliação do *Design Universal* para a Avaliação da Aprendizagem são: i) oferecimento de formatos de apresentação alternativos de mídias acessíveis; ii) oferecimento de meios alternativos de escrita, desenho, fala, dentre outros e iii) oferecimento de meios alternativos de envolvimento, quanto aos desafios, apoios e conhecimentos anteriores.

A elaboração de estratégias de ensino que facilitem o processo de aprendizagem deve ser constantemente reavaliada, visando aos aspectos cognitivos, sociais complexos e culturais das salas de aulas. O *Design Universal* para a avaliação se baseia em princípios para a promoção igualitária de possibilidades de aprendizado para todos os alunos, criando uma única solução que seja acessível a todos. Para tanto, faz-se necessário, antecipadamente, a criação de métodos que viabilizem o acesso a todos os alunos.

O contexto da aprendizagem tem que ser avaliado em todo ambiente educacional, visando a ambientes sociais e de aprendizagem positivos, onde o respeito e a cooperação devem ser correntes e intimamente relacionados. Na modalidade

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



de de ensino a distância, é ainda mais importante devido à sua extensão geográfica e por atingir um público muito heterogêneo, sob diversos aspectos, porém os princípios do *Design Universal* são para qualquer modalidade de ensino, presencial ou a distância.

Visando aprimorar a aprendizagem, o professor precisa contar com a colaboração do próprio aluno e seus responsáveis de tal maneira que as observações e o *feedback* melhorem a aprendizagem dos alunos. Para tanto, os professores devem constantemente avaliar a aprendizagem e o comportamento de seus educandos. Essas informações resultantes da avaliação formativa⁴ serão úteis para identificar, compreender e buscar soluções para as dificuldades de aprendizagem dos alunos. Assim também, após a identificação dessas dificuldades, dependendo da situação, o estudante poderá ser encaminhado para um diagnóstico mais especializado. Uma decisão responsável também é realizar acomodações em busca de soluções dentro da sala de aula, visando à melhoria do desempenho do aluno, como, por exemplo, a leitura de um relatório mensal do progresso de cada discente.

Atualmente, o professor utiliza boa parte de seu tempo coletando informações que serão utilizadas para embasar as notas dos alunos ou resumir os seus desempenhos escolares.

Essas decisões, conforme Russell e Airasian (2014), podem ser categorizadas em três fase: i) avaliação inicial; ii) avaliação instrucional; e iii) avaliação somativa. Entendemos também por avaliação diagnóstica, avaliação formativa e avaliação somativa, respectivamente.

⁴ A avaliação formativa tem como função principal contribuir para uma boa regulação da atividade de ensino (ou de formação, sentido amplo). Trata-se de levantar informações úteis à regulação do processo ensino/aprendizagem (HADJI, 2001).



Comparativamente, no quadro 1 apresentam-se as três fases da avaliação em sala de aula.

Quadro 1 – Comparação entre as três fases das avaliações em sala de aula

Fases / Tópicos	Avaliação Inicial	Avaliação Instrucional	Avaliação Somativa
Propósito	Dar ao professor uma rápida ideia e conhecimento prático das características dos seus alunos	Planejar atividades educativas e monitorar o progresso da instrução	Realizar os aspectos burocráticos do ensino, como dar notas, agrupar os alunos e decidir seus lugares
Período	Durante a primeira ou segunda semana de aula	Diariamente ao longo do ano letivo	Periodicamente durante o ano letivo
Método de Coleta de Evidências	Principalmente observação informal	Observação formal e trabalhos dos alunos para planejamento; observação informal para monitoramento	Provas, trabalhos, relatórios, quizzes (listas de exercícios) e projetos formais
Tipo de evidências coletadas	Cognitivas, afetivas e psicomotoras	Principalmente cognitivas e afetivas	Principalmente cognitivas
Forma de Arquivar as Informações	Informações armazenadas mentalmente pelo professor; poucos relatórios escritos	Planos de aula escritos; monitoramento não escrito de informações	Relatórios formais no livro do professor ou nos arquivos da escola

Fonte: Russell e Airasian (2014, p. 18) e Adaptações dos autores.

Conforme o quadro 1, os três principais tipos de avaliação em sala de aula são: inicial, instrucional e a somativa. É importante saber as características básicas de cada tipo e como esses três tipos se diferenciam.

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
 NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
 RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



Avaliações Adequadas

As informações coletadas nas avaliações devem ser adequadas à decisão que será tomada. Conforme afirmam Russell e Airasian (2014, p. 25), validade e confiabilidade são características importantes para as decisões adequadas, “[...] são dois conceitos-chave que ajudam os professores a determinar se as informações de avaliação são adequadas para informar uma decisão”.

O cerne da avaliação em sala de aula é a observação do comportamento do aluno e uso das informações para elaborar generalizações, mas também singularidades ou comportamentos e decisões frente às situações ou tarefas semelhantes. O professor observa uma amostragem de comportamento e desempenho de um aluno e usa-a para fazer generalizações de fatos não observados. Porém, não são confiáveis, pois, muitas vezes, formam impressões que levam a fazer inferências negativas acerca do aluno. Se a amostra gera como consequência uma impressão negativa, nesse caso é necessário que se entenda se aquela amostragem é relevante ou incompleta, pois o aluno pode ter tido “um dia ruim” ou mesmo o professor, que por mera impaciência, por exemplo, não conseguiu permitir que o aluno mostrasse o seu verdadeiro desempenho, tornando a avaliação do professor inadequada, como alerta Russell e Airasian (2014).

O grau de validade de uma avaliação é proporcional ao grau em que as informações forem suficientes quanto à coleta de dados e informações corretas para tomar determinada decisão. Sobre a validade da avaliação, os autores acima apontam três características conceituais, a saber: i) o relacionamento com a adequação e a relevância das informações coletadas; ii) a



validade, que é a característica preponderante de uma decisão de avaliação, caso contrário, a decisão será inadequada e até injusta e iii) as avaliações de sala de aula devem observar quanto à validade, adequação, relevância para uma decisão.

As informações coletadas de avaliação são categorizadas em: i) altamente válidas; ii) moderadamente válidas; e iii) inválidas. Essas categorias são determinadas por julgamentos, tendo como base a adequação para uma decisão ou grupo de alunos, não necessária e impreterivelmente válidas para outras, portanto, a validade é relativa.

Quanto à confiabilidade das informações coletadas, refere-se à estabilidade ou consistência dessas informações, ou seja, estáveis e consistentes. Visando aumentar a confiabilidade, é relevante se apropriar de várias informações de quem está sendo avaliado.

Em resumo, o professor poderá definir se uma avaliação é válida e confiável, para saber em que deve se basear para tomar decisões importantes. Os questionamentos do professor para as informações de avaliações adequadas são: i) Validade – questiona se as informações de avaliação coletadas são relevantes para a decisão a ser tomada; ii) Confiabilidade – questiona se as informações obtidas são consistentes e estáveis.

Além da atividade técnica, a avaliação em sala de aula também compreende a atividade humana envolvendo alunos, pais, professores, funcionários e gestores, com influências dos diversos atores em um ambiente educacional que exige ética e responsabilidade. Portanto, existem preocupações éticas associadas à avaliação e os professores devem estar cientes de tamanha responsabilidade.

Russell e Airasian (2014) dizem, em termos éticos, claramente, que o professor deve coletar e interpretar dados válidos

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



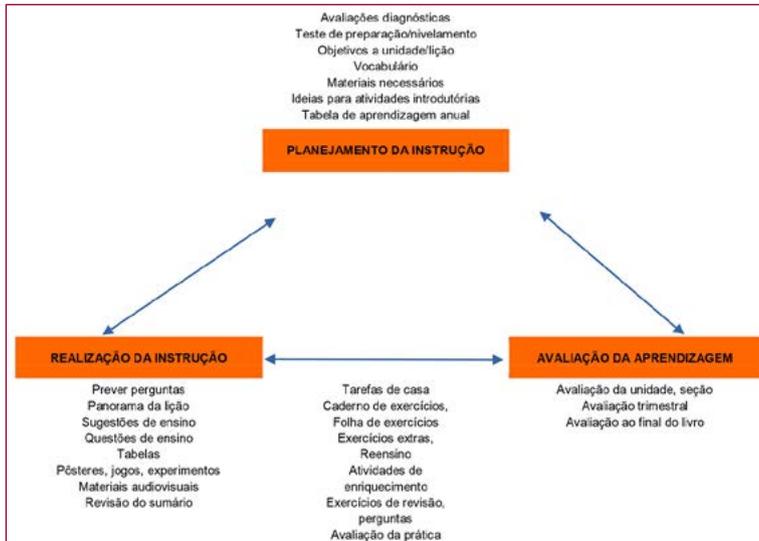
e confiáveis, visando ao princípio da equidade, que incluem alguns aspectos: i) antes de começar a ensinar e a avaliar, o professor deve informar aos alunos acerca de suas expectativas e avaliações; ii) esclarecer aos alunos, antes da avaliação somativa, em que eles serão avaliados; iii) não fazer julgamentos sem fundamento e não identificar alunos com expressões de cunho emocional, como “desinteressado”, “lento”, dentre outros; iv) evitar rótulos e estereótipos, como “alunos desse bairro são encrenqueiros”, “o irmão dele é igualzinho, desmiolado e desinteressado”, dentre outros; v) evitar ofensas com termos para alunos de diferentes gêneros, raças, religiões, culturas, dentre outros constrangimentos; vi) evitar a parcialidade para com os alunos com deficiência, porém respeitando as diferenças, oferecendo as acomodações razoáveis a esse público.

Recursos Educacionais

Acerca dos livros didáticos e material de apoio, eles oferecem informações relevantes para os professores, desde o planejamento à avaliação em sala de aula. A edição do professor é dedicada ao docente e, por isso, com mais informações. A variedade de recursos nos livros didáticos – edição do professor – visitados na figura 2, contempla o planejamento, a realização e a avaliação do ensino-aprendizagem e respectivas descrições, porém nem sempre são assim, mas devem conter, pelo menos, objetivos, sugestões de atividades de ensino e instrumentos para avaliação dos objetivos dos referidos livros.



Figura 2 – Variedade de recursos instrucionais encontrados nas edições do professor na maioria dos livros didáticos



Fonte: Russell e Airasian (2014, p. 83). Adaptada pelos autores.

Questões de Provas de Alta Qualidade

Quem é ou foi estudante e nunca fez uma prova? Essas ferramentas são elaboradas para mensurar habilidade ou conhecimento, ou seja, mensurar o desempenho dos alunos. Cada questão de prova deve contemplar o conteúdo atentando para as diferentes necessidades e adequações, sem violar o construto avaliado, bem como deve ser apresentada de forma a adequar-se às necessidades de todos os alunos. “Ao reconhecer que cada aluno é um indivíduo único, com seus próprios pontos fortes e necessidades, também aprendemos como os princípios do *design universal* podem ser aplicados para aprimorar a precisão das provas para todos os alunos” (RUSSELL; AIRA-

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
 NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
 RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



SIAN, 2014, p. 165). Os princípios do *Design Universal* devem estar presentes quando o professor está elaborando as questões ou itens da prova e quando as provas estão sendo aplicadas.

Conforme Depresbiteris e Tavares (2009, p. 88), a “[...] montagem da prova é etapa fundamental para sua qualidade. [...] Esse trabalho de análise e síntese garante à prova maior validade de conteúdo”. Cada questão deve contemplar um problema definido de forma clara e precisa, sobre o qual o aluno deve pensar e refletir em busca da solução mediante a interpretação. Cada questão deve ser independente de outra e completa em si mesma, criada por aquele professor ou escolhido de um banco de outros professores. Para melhorar a qualidade, cada questão ou item deverá seguir a três diretrizes: i) atender aos objetivos planejados; ii) ser elaborada de forma clara, simples e precisa, evitando vocábulos inadequados e mesmo conter pistas para as respostas; e iii) evitar terminantemente afirmações enganosas, estruturas frasais ambíguas, as chamadas “casca de bananas”, formato confuso ou excesso de palavras. Os alunos, contudo, devem entender as questões, itens da prova. Durante a aplicação da prova, é recomendável avisar qual tempo os alunos ainda têm, por exemplo, quando faltarem 20 minutos, sendo também apropriado, quando estiver mais próximo do final, o aviso ser repetido a cada 5 minutos. Esse controle vai depender da adequação, pois, no Ensino Fundamental, o aluno não tem a observância do horário como limite do tempo e o professor terá mais liberdade sobre a duração da prova. Além disso, algumas orientações devem ser apreciadas, como: i) ambiente silencioso e confortável; ii) explicação antecipada para evitar possíveis perguntas durante a aplicação da prova; iii) bom ambiente psicológico e encorajamento para os alunos ficarem tranquilos e apresentarem melhores resultados; iv)



desestimular cola; v) ajudar os alunos a controlarem o tempo para cada questão da prova.

Avaliação de Desempenho

Em geral, a avaliação de desempenho é um termo empregado para avaliar as habilidades e conhecimento, mediante procedimento formal.

Conforme Russell e Airasian (2014):

A avaliação de desempenho é frequentemente descrita como uma alternativa às provas com tempo limite que empregam questões de múltipla escolha e de resposta curta. Em vez de demonstrarem suas habilidades e seu conhecimento respondendo a um conjunto pequeno de questões curtas, a avaliação de desempenho geralmente exige que os alunos trabalhem em um produto ou se preparem para um determinado período. (RUSSELL; AIRASIAN, 2014, p. 185).

Além de informações mediante provas, os professores coletam informações também como: produções textuais; pinturas; relatórios de experiências realizadas em laboratórios de química e projetos de feira de ciências ou de artes; montagem de um equipamento; uso de uma ferramenta, bem como os desempenhos quando os alunos seguram a caneta ou o lápis, digitam, pulam, correm, nadam, obedecem às regras da escola; apresentam seus trabalhos e projetos; e desenvolvem suas atividades em equipe ou individualmente. Tudo isso se configura em domínios comuns de desempenhos orientados por competências.

A múltipla escolha, verdadeiro ou falso, associação e mapa conceitual são exemplos de abordagens da Avaliação de Desempenho. O passo final é atribuir escore ao desempenho

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



dos alunos. O escore holístico é aquele que fornece informações gerais acerca do desempenho do aluno.

Atribuição de Notas

Os professores, além de conhecer as técnicas de coletas das informações dos desempenhos dos alunos, devem julgar a qualidade da aprendizagem dos discentes por meio da atribuição de notas. Tarefa essa muito árdua, com relevantes consequências! Trata-se especificamente de traduzir os escores em sistema de notas: i) números (geralmente de zero a dez); ii) letras (A, B, C e D); iii) os sinais de menos e mais associados às letras (A+, A-, B+, B-, C+, C-, D+, D-); iv) conceitos (excelente, bom, regular, insuficiente); v) aprovado e reprovado; vi) satisfatório ou insatisfatório. Esse julgamento é comparado com um padrão estabelecido de desempenho bom. Quanto vale o desempenho de um aluno? Basta um escore? Uma nota pode ser uma melhora ou um declínio, dependendo das avaliações anteriores. Um número ou uma letra em si não têm significados, mas dentro de um contexto a nota estará com o significado atrelado.

A atribuição de notas, independente de qual sistema for utilizado, é uma prática oficial obrigatória na maioria dos casos, e essa atividade é do professor responsável pelo aluno e turma. No entanto, quando se trata de avaliações externas, as chamadas de Larga Escala, os alunos também são avaliados pelo governo ou por empresas contratadas para esse fim. Algumas avaliações divulgam o resultado por escola ou município, enquanto outras divulgam o resultado por aluno.

Por diversas vezes, o assunto nota é motivo de discussões em reunião com os pais e disputa entre os alunos. Enfim, o propósito geral das notas é informar aos pais, aos alunos e a



quaisquer interessados acerca do desempenho do avaliado. E isso é levado muito a sério!

Afirmam Russell e Airasian (2014) que as notas, seja qual for o sistema ou formato, são símbolos potentes em nossa sociedade. Por isso a necessidade da atribuição de notas que: i) sejam justas para os seus alunos; e ii) passem a mensagem acerca do desempenho dos alunos que o professor deseja. Para tanto, jamais o docente deverá usar notas para recompensar ou punir alunos por ter afeição ou não, devendo ter em mente a responsabilidade e a ética, sabendo que as notas podem afetar as vidas dos alunos e as chances na sociedade.

Os autores acima abordam que os professores usam muitas bases de comparação e as mais usadas em sala de aula são: i) o desempenho de outros alunos; ii) padrões pré-estabelecidos de desempenho satisfatório e insatisfatório; iii) o próprio nível de habilidade discente; iv) os padrões de avaliação determinados pelo governo.

Atualmente, cada vez mais pessoas com deficiência estão em sala de aula e a atribuição de notas pode criar preocupações ao avaliador e uma delas é se se deve ou não usar o mesmo padrão para avaliar os alunos. A princípio, a resposta é sim. De fato, nem todas as deficiências limitam o aluno a ponto de não ser avaliado. Todos devem ser respeitados com ênfase no que se pode construir e não nas dificuldades.

Dentre as estratégias possíveis, devem-se definir os objetivos, conhecimentos e habilidades únicos para aquele aluno. Os professores podem utilizar estratégias alternativas para atribuir notas como: i) notas por contrato (acordo entre o professor e o aluno. À medida que o aluno constrói novos conhecimentos, o contrato muda); ii) múltiplas notas (notas por esforço, participação, realização e progresso em alguma ativi-

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



dade); iii) notas baseadas no nível (indicam a realização quanto ao nível curricular); e iv) notas narrativas (descrição escrita ou oral das realizações do aluno). Observa-se que essas estratégias também podem ser utilizadas para avaliar alunos sem deficiências, mas o alerta é que o professor deve ser criterioso ao atribuir notas. O docente sabe muito mais dos seus alunos como pessoas contextualizadas, participantes de realidades em suas completudes e condições de existência.

Os computadores e demais tecnologias também podem ser úteis para auxiliar nas avaliações em sala de aula, tanto na avaliação inicial (diagnóstica) quanto nas avaliações formativas e somatórias. O professor pode identificar novas oportunidades para que os alunos utilizem tecnologias acessíveis e a *internet*, podendo também utilizar as nuvens para fazer armazenamento, recuperação e compartilhamento de informações.

Como de fato o professor avaliaria a percepção dos alunos diante de um determinado tema? Com o uso de Emojis⁵, ao invés de textos, poderia ser aplicado como resposta, como para indicar bom ou ruim, certo ou errado ou ainda para apresentar resposta (figura 3).

Figura 3 – Emojis



Fonte: Reunidos pelos autores.

⁵ Carinhas e símbolos que ajudam a expressar alegria, tristeza, surpresa ou decepção em nossas mensagens online (BBC MUNDO [Online], 2016).



A utilização de símbolos (imagens ou ícones) no lugar de textos poderia ser usada como alternativa, visando à melhoria ou como estímulo para o aluno ou ainda em busca da precisão dos dados e informações desejados na avaliação.

Tecnologia da informação na escola

O Comitê Gestor da Internet no Brasil⁶ (GCI.BR) (2015) realizou uma pesquisa acerca das Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) nos domicílios, constatando que os dispositivos móveis, em especial o celular, ultrapassaram o computador como o dispositivo mais utilizado para acesso à Internet. Em artigo publicado no Portal Brasil (BRASIL, 2015), 79% dos estudantes em escolas públicas acessam a *internet* via celular. Essa proporção é um pouco maior nas escolas particulares, chegando a 84%. A quantidade de professores que acessam a *internet* com o celular saltou de 36%, em 2013, para 64%, em 2015. No que se refere à infraestrutura de TICs nas escolas, a proporção de unidades com acesso à *internet* vem se mantendo estável nos últimos anos. No entanto, é uma proporção significativa, chegando a 93% das escolas. Acredita-se que a abrangência territorial do Brasil, bem como as dificuldades de acesso a algumas regiões, contribuem para esta estabilidade.

Os computadores na escola colaboraram para que os professores ampliassem as possibilidades de eficiência, precisão e o escopo das avaliações. Adicionalmente, os avanços das tecnologias móveis, bem como dos aplicativos de comunicação, em especial das redes sociais, permitem melhorar a interatividade entre os atores envolvidos nas avaliações.

⁶ Comitê responsável por estabelecer diretrizes estratégicas relacionadas ao uso e desenvolvimento da Internet no Brasil. (CGI.BR, 2017).

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



São diversas as aplicações com o uso das novas tecnologias, como ajudar os professores a: conhecerem seus alunos, manterem registros, facilitarem o acesso às questões de provas, coletarem informações durante o período letivo, avaliar os alunos, comunicarem-se com os estudantes e com os pais ou responsáveis. A ampla variedade de *softwares* e aplicativos disponíveis, inclusive o acesso à *internet*, proporciona uma gama de recursos para o aprimoramento da avaliação. Os novos paradigmas de comunicação utilizados amplamente nas redes sociais, juntamente com o amplo acesso às plataformas móveis, como celular e *tablets*, bem como o crescente número de pessoas, incluindo os de baixa renda, com acesso à *internet*, permitem criar ambientes ou modelos de avaliação que sejam mais interativos com o público-alvo e que permitam, se oportuno, coletas e análises de dados em tempo real. Por exemplo, as tecnologias atuais, em especial as utilizadas em celular, podem permitir a aplicação de simulações de provas ou exames nacionais e, com isso, verificar prováveis lacunas nos conteúdos oferecidos pelas escolas, ao mesmo tempo em que podem estimular os alunos a corrigirem suas eventuais deficiências, quando possíveis. Nesse contexto, vale destacar a tecnologia de Notificação de Mensagens ou *Push Notification*. Essa tecnologia, amplamente utilizada nos aplicativos para dispositivos móveis, permite que o público-alvo seja instado a responder uma enquete ou questionário sem que seja necessário que o aplicativo coletor de dados seja executado previamente pelos entrevistados. Além disso, os dispositivos móveis dispõem de vários recursos de *hardware* e *software*, bem como de serviços em nuvens que ampliam as habilidades funcionais de pessoas com deficiência, permitindo, com isso, maior aderência dos envolvidos nos processos avaliativos.



Vários sítios eletrônicos disponibilizam modelos e sugestões de planos de aula no Portal do Professor, além de vídeos, textos e imagens que poderão ser utilizados como recursos para os educadores.

Quanto às provas e listas de exercícios também podem ser produzidas em computadores, projetam apresentações dos conteúdos e desenvolvem conceitos. Os professores estimulam os alunos a buscarem informações na *internet*, escreverem textos, aprenderem com tutoriais, facilitando a aprendizagem de conteúdo e habilidades. Os computadores podem ajudar os docentes durante a avaliação formativa por meio de cinco modos: i) diagnosticar ideias equivocadas dos alunos; ii) levantar o conhecimento por meio de enquetes; iii) registrar o processo de escrita; iv) fornecer *feedback* sobre o desempenho dos alunos; e v) controlar alterações.

Conforme Russell e Airasian (2014), acerca de computadores e avaliação somativa, é possível que as provas pelo computador sejam ferramentas aplicáveis aos alunos cegos, com o sintetizador de voz e programas leitores de tela.

Considerações finais

Ao longo do processo de ensino-aprendizagem, a avaliação constitui uma série de papéis importantes, além de descrever os comportamentos cognitivos, sociais, afetivos e psicomotores.

As possibilidades de aplicação dos princípios do Design Universal na Avaliação da Aprendizagem são diversas, como, por exemplo, ao considerar a variedade de necessidades de acessibilidade e de aprendizagem dos alunos ao desenvolver materiais instrucionais. Quando o Design Universal é aplicado aos testes de desempenho, comporta implicações preponde-

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



rantes para o desenvolvimento do conteúdo da prova, quanto à forma, formato das questões das provas e condições que as avaliações são aplicadas. Vale ainda acrescentar, por exemplo, que o Design Universal aplicado à Avaliação se concretiza quando o conteúdo da prova é elaborado considerando as diferentes necessidades de cada aluno. Além disso, a forma como as questões ou itens são apresentados devem necessariamente se adequar a essas necessidades. Ainda, a avaliação deve oferecer alternativas quanto ao design durante a elaboração da prova. Os pressupostos do Design Universal devem ser aplicados mesmo no momento em que a prova está sendo aplicada ao alunado.

É importante considerar a acessibilidade ao desenvolver os instrumentos da avaliação, modificando muitas vezes as questões de provas visando superar as barreiras de acesso e entendimento. Os resultados da avaliação fornecem uma estimativa e nunca uma precisão em relação ao desempenho dos alunos. A aplicação do Design Universal desde o planejamento, elaboração, desenvolvimento das provas é totalmente viável e, portanto, adequado na área da avaliação.

As novas tecnologias e disponibilidades de serviços em nuvens viabilizam modelos de coleta mais interativos e mais rápidos.

As tecnologias assistivas, a priori, surgiram com o intuito de proporcionar a equidade, um dos princípios do Design Universal.

Quando se pensa em avaliação, logo se imagina algo mais cartesiano, ou melhor, menos subjetivo. E, vem à mente alguns questionamentos: i) o que avaliar? ii) com quais instrumentos? iii) quais métricas pretendemos obter? iv) quais meios serão utilizados para coletar os dados ou obter as informações necessárias? Enfim, entende-se que o fluxo de um processo de



avaliação passa necessariamente pelas questões supracitadas. No tocante ao Design Universal, pode ser utilizado tomando como base os princípios e fazer acontecer na elaboração dos instrumentos de coleta, sejam provas, questionários, portfólios, considerados um dos instrumentos mais apropriados para a avaliação do ensino-aprendizagem, dentre outros.

Referências

BBC MUNDO. **Os verdadeiros significados de alguns dos emojis mais populares.** [Online]. 2016. Disponível em: <http://www.bbc.com/portuguese/noticias/2016/04/160418_emojis_significados_fn>. Acesso em: 03 ago. 2017.

BRASIL. Decreto Nº 5.296 de 2 de dezembro de 2004. Regula as Leis nos 10.048, de 8 de novembro de 2000, que dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. Brasília, DOU de 03 dez. 2004.

BRASIL. Portal Brasil. **Acesso à internet via celular cresce entre alunos e professores.** 2015. Disponível em: <<http://www.brasil.gov.br/educacao/2015/09/acesso-a-internet-via-celular-cresce-entre-alunos-e-professores>>. Acesso em: 03 ago. 2017.

CARLETTO, Ana Claudia, CAMBIAGHI, Silvana. **Desenho Universal: um conceito para todos.** São Paulo: Instituto Mara Gabrilli, 2008, 38p.

CGI.BR - COMITÊ GESTOR DE INTERNET NO BRASIL. **Celular torna-se o principal dispositivo de acesso à Internet, aponta Cetic.br.** 2016. Disponível em: <<https://www.cgi.br/noticia/releases/celular-torna-se-o-principal-dispositivo-de-acesso-a-internet-aponta-cetic-br/>>. Acesso em: 03 ago. 2017.

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



DEPRESBITERIS, Léa; TAVARES, Marialva Rossi. **Diversificar é preciso**: instrumentos e técnicas de avaliação de aprendizagem. São Paulo, Senac São Paulo, 2009. 192 p.

FERNANDES, Liduina Grigório; VIANA, Tania Vicente. **Alunos com necessidades educacionais especiais (NEEs)**: avaliar para o desenvolvimento pleno de suas capacidades. Est. Aval. Educ., São Paulo, v. 20, n. 43, maio/ago. 2009. p. 305-318.

FREIRE, Paulo. **Conscientização, teoria e prática da libertação**: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. São Paulo: Cortez e Moraes, 1980.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 25. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 25 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

HADJI, Charles, **Avaliação desmistificada**. Porto Alegre, ARTMED, 2001.

JUVÊNCIO, Vera Lúcia Pontes. **Contribuições das tecnologias da Informação e Comunicação(TICs) para a acessibilidade de pessoas com deficiência visual**: o caso da Universidade Federal do Ceará. 2013. 156fls. Dissertação (Mestrado). Fortaleza, Universidade Federal do Ceará, 2013.

MARINS, Simone Cristina Fanhani. Design universal, acessibilidade e tecnologia assistiva: a formação profissional do terapeuta ocupacional na perspectiva da equidade. 2011. 262 f. Doutorado em Educação Especial (Educação do Indivíduo Especial). Universidade Federal de São Carlos, São Carlos.

RUSSELL, Michael K.; AIRASIAN, Peter W. **Avaliação em sala de aula**: conceitos e aplicações. 7 ed. Porto Alegre, AMGH, 2014. 375 p.

SONDERMANN, Danielli Veiga Carneiro; ALBERNAZ, Jussara Martins. **Uso do design universal para aprendizagem na**



criação de disciplinas na modalidade a distância: desafios e possibilidades. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE TECNOLOGIA NA EDUCAÇÃO: Espaço do conhecimento. 4, 5 e 6 set. 2012. Centro de Convenções-PE. Disponível em: <http://cefor.ifes.edu.br/images/stories/Documentos_Institucionais/USO%20DO%20DESIGN%20UNIVERSAL%20PARA%20APRENDIZAGEM%20NA%20CRIAO%20DE%20DISC.pdf>. Acesso em: 28 jul. 2017.

TIZIOTTO, Simone Aparecida. **O design universal na editoração de material didático como agente motivador e estimulador da autoeficácia para a aprendizagem.** 2013. 182f. Dissertação (Mestrado) São Carlos, Universidade de São Paulo, 2013.

TIZIOTTO, Simone Aparecida; OLIVEIRA NETO, José Dutra de. **Design universal (DU):** uma proposta para o design instrucional (DI). Ribeirão Preto, abril 2012. Disponível em: <<http://www.abed.org.br/congresso2012/anais/57b.pdf>>. Acesso em: 28 jul. 2017.

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



AVALIAÇÃO EDUCACIONAL DIAGNÓSTICA DO TALENTO: POR UMA ABORDAGEM MULTIDIMENSIONAL

Paulo Sérgio Bessa Salgado

E-mail: paulobessa_ce@hotmail.com – UFC

Tânia Vicente Viana

E-mail: taniaviana@ufc.br – UFC

Agência financiadora: não contou com financiamento

RESUMO

No âmbito educacional, conforme o *design* dos exames, as práticas pedagógicas priorizam o desempenho intelectual, em detrimento dos variados talentos. No que diz respeito às necessidades educacionais dos alunos talentosos, é de fundamental importância que estes sejam devidamente identificados e propostas atividades curriculares enriquecidas no trajeto escolar. Há uma estimativa de 25% de pessoas talentosas distribuídas na população mundial – em homens e mulheres de todos os segmentos sociais, de todos os credos – o que indica a participação de fatores hereditários. Contudo, sem a estimulação do ambiente, nenhum talento se desenvolve. A educação de alunos talentosos se justifica tanto do ponto de vista pessoal, pois cada indivíduo tem direito ao pleno desenvolvimento de suas potencialidades, como do social, com o emprego socialmente produtivo dessas capacidades. Neste trabalho, serão utilizados os aportes teóricos de Alencar, Fleith (2001), Feldhusen (1992), Luckesi (2006), Viana (2005) e Renzulli (1984, 1986), dentre outros, que assinalam a importância de uma avaliação educacional diagnóstica do talento. O presente artigo tem como objetivo geral refletir sobre as formas de identificação do talento, desde os tradicionais testes de QI à observação realizada pelo professor em sala de aula. Especificamente, intenciona: i) descrever características e tipos de talento; ii) abordar a avaliação educacional diagnóstica como uma alternativa aos testes de QI. Além das tradicionais habilidades verbais e matemáticas, deve-se também considerar características como independência de pensamento e julgamento, curiosidade, persistência nas tarefas e autoconfiança.

Palavras-chaves: Avaliação educacional diagnóstica. Talento. Testes de QI.



ABSTRACT

At educational institutions, according to the design of exams, the pedagogical practices prioritize intellectual performance instead of a variety of talents. Concerning the talented students' educational needs, it is important to properly identify and propose curriculum enrichment activities at school. We estimate 25% of talented people distributed in the world population – among men and women from all social segments, all beliefs – which indicates the participation of hereditary factors. However, without environmental stimulation, no talent can be developed. The talented students' education is justified by an individual perspective, because each one has the right to develop his/her potentialities, as well as by a social perspective, in order to use human capacities in a socially productive way. Fleith (2001), Feldhusen (1992), Luckesi (2006), Viana (2005) and Renzulli (1984, 1986), among others that point out the importance of an educational diagnostic evaluation of talent, proposed a theoretical framework to this study. The main purpose of this paper is to think about talent's identification, from IQ tests to classroom observation by teachers. Specifically, it aims: i) describing characteristics and types of talents; ii) using an educational diagnostic evaluation of talent as an alternative to IQ tests. Not only traditional verbal and mathematical abilities should be considered, but also characteristics such as independence of thought and judgment, curiosity, persistence and self-confidence.

Key-words: Educational diagnostic evaluation. Talent. IQ testes.

Introdução

No âmbito educacional, conforme o *design* dos exames, as práticas pedagógicas priorizam o desempenho intelectual, em detrimento dos variados talentos. No que diz respeito às necessidades educacionais dos alunos talentosos, é de fundamental importância que estes sejam devidamente identificados e propostas atividades curriculares enriquecidas no trajeto escolar. Há uma estimativa de 25% de pessoas talentosas dis-

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



tribuídas na população mundial – em homens e mulheres de todos os segmentos sociais, de todos os credos – o que indica a participação de fatores hereditários. Contudo, sem a estimulação do ambiente, nenhum talento se desenvolve. (VIANA, 2005).

Apesar dessa estimativa, o sistema educacional em nosso país, de uma maneira geral, não vem atendendo adequadamente nem a todos nem a alguns (RANGEL, 2000). Diante desse quadro, as diversas organizações educacionais começam a despertar para uma consciência de que “[...] uma boa educação para todos não significa uma educação idêntica para todos” (ALENCAR; FLEITH, 2001, p. 11) e que uma educação escolar voltada apenas para atingir uma nota média ou uma aprovação em exames seletivos para o ingresso no Ensino Superior podem significar um desestímulo ao talento e conseqüentemente o abandono do potencial do indivíduo.

No âmbito educacional, em que predomina a cultura dos exames padronizados, as práticas avaliativas de ensino se voltam para o discente que se sai bem nos exames, com resultados acima dos colegas. Nesse contexto, o *bom aluno* ou o *aluno inteligente* é, portanto, aquele que é responsável, obediente, disciplinado, esforçado e *nota 10*. As conseqüências dessa espécie de categorização podem repercutir no rendimento escolar, no estado de ânimo, na autoestima e, finalmente, na permanência (ou não) na escola. (RANGEL, 2000).

É importante que todos que fazem a comunidade escolar compreendam que os talentos se manifestam em diferentes áreas do conhecimento, do saber e do fazer. Pessoas com talento podem dar contribuições especiais nesse momento histórico e social, principalmente caso sejam identificados. Uma vez detectados, os talentos devem ser orientados e encorajados no



uso, reconhecimento e compartilhamento com todo o grupo social. É uma obrigação social cuidar dos talentosos, para que eles não se percam, pois “[...] não podemos e não devemos desperdiçar nada, quanto mais talento”. (METTRAU, 2000, p. 9).

Para que possamos identificar o talento em determinada área – como nos esportes, artes, liderança – necessitamos, primeiramente, adotar uma visão multidimensional da inteligência humana, englobando diferentes fatores ou dimensões.

Em oposição a uma avaliação meramente quantitativa, técnica, comportamental e descritiva, vários estudiosos (PERRENOUD, 1999; HOFFMANN, 2008; LUCKESI, 2006; SAUL, 1988) propõem uma avaliação qualitativa, processual e inclusiva como um caminho para transformar as práticas pedagógicas e a interação aluno-professor-aluno. Essas práticas são condizentes com a ideia de que, assim como existem diversos comportamentos inteligentes, existem diferentes tipos de talentos. Solicitam instrumentos avaliativos flexíveis, diferentes da perspectiva tradicional.

O presente artigo tem como objetivo geral refletir sobre as formas de identificação do talento, desde os tradicionais testes de QI à observação realizada pelo professor em sala de aula. Especificamente, intenciona: i) descrever características e tipos de talento; ii) abordar a avaliação educacional diagnóstica como uma alternativa aos testes de QI.

Talentos: características e tipos

O talento é aprendido e evolui com maior intensidade na dinâmica e nas vivências contínuas em ambientes favoráveis e estimuladores. O desenvolvimento do talento envolve fatores genéticos e as interações com o ambiente. Assim, quanto

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



maior o engajamento nas tarefas, a motivação e capacidade de inovação através do uso da criatividade, maior a probabilidade de aflorar o talento em determinada área. (VIANA, 2005).

O talento consiste em “[...] uma habilidade específica que o indivíduo possui e que pode ser altamente desenvolvida com empenho e dedicação” (SABATELLA, 2005, p. 62). Neste trabalho, utilizaremos o termo para se referir tanto a habilidades acadêmicas e intelectuais, como também à capacidade de liderança e artística, dentre outras.

Considerando-se a contribuição da motivação, da criatividade e do contexto no qual o indivíduo está inserido, existem dois aspectos importantes que merecem ser destacados na concepção de talento: primeiro, que adotaremos uma visão dinâmica, relativa a um *continuum*, proposta que se relaciona ao grau em que o indivíduo alcança, desenvolve o seu próprio potencial e aprende a usar as suas habilidades em toda a sua extensão em interação com o ambiente. O outro aspecto é que o talento é um *construto* psicológico a ser inferido a partir de uma constelação de traços e características de uma pessoa. (RENZULLI; REIS, 1997; STERNBERG, 1998).

Assim, a visão de talento como um fenômeno inato e cristalizado passa a ser substituída por uma visão fluída, dinâmica e flexível, tornando-se relevante o processo de intercâmbio com o ambiente no desenvolvimento do potencial. Nessa perspectiva, não existe um ponto demarcatório específico separando os talentosos daqueles que não o são: é possível que um indivíduo não considerado talentoso em determinado momento passe a sê-lo em outro, caso seus interesses sejam estimulados pelo meio. (ALENCAR; FLEITH, 2001).

Na *Teoria Triárquica da Inteligência*, Sternberg (1991,1998) considera que, além do meio externo (social), o



meio interno do indivíduo e a interrelação desses dois meios darão como resultado um novo sujeito, único e diferenciado de todos. Seus estudos apontam na direção da existência de variados tipos de habilidades além das cognitivas, como, por exemplo, a inteligência social e a prática.

O talento necessita da colaboração de um ambiente desafiador, somado à influência de fatores de natureza afetiva – como a motivação, o engajamento do indivíduo em alguma área específica, conforme estímulos do meio que o circunda. Assim, podemos considerar que tanto os fatores internos quanto os externos são igualmente relevantes no processo de desenvolvimento de talentos. (FELDHUSEN, 1992; GAGNÉ, 1993; RENZULLI, 1978, 1986; STERNBERG, 1991).

Nesse sentido, ressaltaremos a concepção proposta por Renzulli (1978, 1986), conforme o *Modelo dos Três Anéis*. As pessoas com altas habilidades/superdotação¹ ou talentosas apresentariam, em algum grau ou frequência, as seguintes características: 1) *habilidade acima da média*: os comportamentos observados, relatados ou demonstrados que confirmariam a expressão de traços acima da média populacional em qualquer campo do saber ou do fazer; 2) *criatividade*: seriam os comportamentos visíveis através da demonstração de traços criativos no fazer ou no pensar, expressos com diferentes linguagens, tais como: falada, gestual, plástica, teatral, matemática, musical, filosófica ou outras; 3) *envolvimento com a tarefa*: comportamentos observáveis através de expressivo nível de interesse,

¹ O termo Altas Habilidades refere-se aos “educandos que apresentarem notável desempenho e elevada potencialidade quer seja no aspecto intelectual, acadêmico, criativo, liderança, etc.” (SEESP/MEC, 2006, p. 12). Constitui uma terminologia que visa reduzir preconceitos associados historicamente ao termo superdotado (que costuma fomentar a equivocada ideia de perfeição e excelência em todas as áreas do saber e fazer). Altas Habilidades, como o talento, concebem uma visão multifacetada da inteligência (VIANA, 2005).

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



motivação e empenho pessoal nas tarefas realizadas. Segundo Renzulli, é necessária a intersecção das três características para reconhecer altas habilidades/superdotação; para o talento, apenas duas.

Já de acordo com a Secretaria de Educação Especial – SEESP/MEC (2006), são enumeradas seis áreas nas quais os alunos talentosos poderão apresentar notável desempenho, de modo isolado ou combinado, a saber: capacidade intelectual geral; aptidão acadêmica específica; pensamento criativo ou produtivo; capacidade de liderança; talento especial para artes e capacidade psicomotora.

Tuttle e Becker (1983, p. 27-28) assim descrevem essa categorização:

Habilidade intelectual geral: curiosidade intelectual, poder excepcional de observação, habilidades para abstrair; atitude de questionamento e habilidades de pensamento associativo; *talento acadêmico*: apresenta um desempenho excepcional na escola nas tarefas acadêmicas e nos testes de conhecimentos; *habilidade de pensamento criativo e produtivo*: apresenta ideias originais e divergentes, habilidade para elaborar e desenvolver suas ideias originais e também são capazes de perceber de muitas formas diferentes um determinado tópico; *talento de liderança*: inclui aqueles estudantes que emergem como os líderes sociais e acadêmicos de um grupo; *artes visuais e cênicas*: na pintura, escultura, desenho, filmagens, dança, canto, teatro e para tocar instrumentos musicais; *habilidades psicomotoras*: apresenta proezas atléticas, incluindo também o uso superior de habilidades motoras refinadas, necessárias para determinadas tarefas e habilidades mecânicas.

A grande vantagem dessa relação é considerar seis áreas de manifestação dos talentos. Alguns problemas, no entanto, têm sido levantados por alguns autores no que diz respeito



a essa classificação (RENZULLI, 1984; ALENCAR, FHEITH, 2001). Um desses problemas é o fato de não incluir, junto aos intelectuais, outros fatores como os motivacionais, os quais têm se mostrado importantes em todos os estudos com amostras de pessoas proeminentes. Um segundo problema apresentado concerne à natureza não interativa e relacional das seis categorias na definição quando elas podem vir a existir na prática. Por exemplo:

[...] uma pessoa pode utilizar o processo de criatividade com relação a uma aptidão específica (como química) ou arte visual (como fotografia). De forma similar, os processos de liderança e inteligência intelectual geral podem ser aplicados em uma área de desempenho como coreografia, que envolve talento artístico (RENZULLI, 1984, p. 22).

Duas entre as seis categorias, a aptidão acadêmica e a artística chamam a atenção para os campos da *atividade humana* ou áreas de desempenho nas quais os talentos e habilidades se manifestariam. As quatro categorias restantes (intelectual, criativo ou produtivo, liderança, psicomotor) aproximam-se mais de *processos* que podem se manifestar em áreas de desempenho. De fato, pode ser dito que processos como criatividade e liderança não existem à parte de uma área de desempenho a que podem ser aplicadas. (RENZULLI, 1984).

Após essa descrição sobre o talento, suas características e tipos, pode-se inferir que existem diversas manifestações dos talentos humanos, nas mais variadas áreas, como processos contínuos e um construto psicológico que surgem na interação do indivíduo com o meio que o cerca. Contudo, apesar dessa categorização, a mesma não deve ser vista de forma estanque como uma lista de definição dos diferentes tipos de talentos para um programa particular. Não se pode perder de vista que um ta-

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



lento pode interagir com outros, sendo indispensável, no entanto, ambientes educacionais favoráveis, diversos e inclusivos em prol da manifestação das múltiplas dimensões do ser humano.

Logo, quando se busca um atendimento multidimensional para esse grupo, devem-se considerar os objetivos de um programa educacional e a população a que ele deverá atender para depois especificar as características a serem consideradas no processo de avaliação diagnóstica do talento, assunto do próximo tópico.

Avaliação educacional diagnóstica do talento

No início do século XX, vigoravam os testes com resultados em Quociente de Inteligência (QI). Usados para medir a inteligência geral, sob uma perspectiva unidimensional, o QI era calculado dividindo-se a idade mental (IM) de uma criança por sua idade cronológica (IC) e multiplicando-se por 100. (GARDNER; KORNBABER; WAKE, 1998).

Através do desempenho da criança nos diferentes itens do teste, conhecia-se sua idade mental. Os resultados dos testes de QI eram classificados conforme uma escala:

Se uma criança de 7 anos era capaz de resolver apenas os itens próprios da idade de 5 anos, dizia-se que a sua idade mental era de 5 anos. Outra criança, cuja idade mental era idêntica à sua idade cronológica, era considerada de inteligência normal. Uma criança que não apenas respondia aos itens próprios de sua idade, mas também a itens de uma idade posterior, era considerada de inteligência superior, uma vez que a sua idade mental era superior a idade cronológica. (ALENCAR; FLEITH, 2001, p. 22).

Entretanto, temos observado uma mudança progressiva



no conceito de inteligência, levando psicólogos e educadores a se conscientizarem da natureza multidimensional do talento. Na medida em que essas mudanças têm ocorrido, houve uma tendência crescente a considerar elementos como criatividade, liderança ou aptidões artísticas.

Contudo, apesar da Teoria das Inteligências Múltiplas, desenvolvida por Howard Gardner (2000), da manifestação dos comportamentos inteligentes e conseqüentemente da existência dos diversos tipos de talentos, dentre outras descobertas nas duas últimas décadas, a maior parte dos programas e currículos educacionais na atualidade ainda são montados para atender, prioritariamente, os alunos que se destacam na área intelectual ou acadêmica. A escola, de modo geral, estimula potencialidades intelectuais e acadêmicas, em detrimento de outras áreas do saber e do fazer. (ALENCAR; FLEITH, 2001).

Quanto à identificação dos alunos talentosos, a literatura especializada atual sugere que essa prática seja realizada principalmente pelo professor em sala de aula através de escalas de observação validadas, contando também com a opinião dos pais, dos professores, colegas ou através da autoavaliação por parte dos próprios discentes. (VIANA, 2005).

Porém, diante das práticas educativas diagnosticadas dos talentos, exigem-se alguns cuidados. Por exemplo, a simples rotulação do aluno como talentoso – quer seja nas áreas acadêmica, de liderança ou artística – não apresenta valor educacional. Essa prática necessita de implementação de atividades enriquecedoras no currículo. Outro cuidado a ser tomado, no processo de identificação, reside em evitar adotar uma postura elitista, privilegiando alguns segmentos economicamente favorecidos na população estudantil. Importa, ainda, que o reconhecimento desse alunado seja contínuo e elaborado no

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



sentido de ajudar os alunos talentosos a se conhecerem melhor e a desenvolverem seu potencial de forma plena através da oferta de práticas de ensino enriquecedoras. (FELDHUSEN, 1998; RENZULLI, 1986).

Com a ampliação e a perspectiva multidimensional do conceito de inteligência, e conseqüentemente de talento, a identificação tornou-se um fator consideravelmente mais complexo, não se podendo mais confiar em apenas um único instrumento para identificar o indivíduo talentoso, como os testes de QI, correndo-se o risco de perder muitos sujeitos, devido às limitações inerentes a qualquer instrumento adotado. Em função do atual estado de conhecimento, no processo de identificação, múltiplos critérios devem ser utilizados, considerando-se informações obtidas de variadas fontes. (ALENCAR; FLEITH, 2001).

Nesse sentido, vale ressaltar que as novas tendências no processo de identificação não contemplam apenas o uso de testes de QI, mas também o emprego de: estratégias criativas; indicação de professores e ex-professores, de pais, de colegas de sala de aula e avaliação de diversos produtos do aluno. O processo de avaliação deve incluir, do mesmo modo, sugestões de atividades e estratégias cognitivas e/ou afetivas a serem desenvolvidas com o mesmo. (RENZULLI, 1986; RENZULLI; REIS, 1997).

Uma das técnicas sugeridas é a de *autoidentificação*, que consiste em perguntar ao jovem sobre seus *hobbies* e interesses principais, as atividades desenvolvidas fora da escola, as formas de pensamento preferidas, bem como suas reações a elementos de seu ambiente. A nomeação pelos seus companheiros de sala é outra opção que pode ser utilizada no processo de identificação. (GOWAN, 1971).



Outras práticas igualmente importantes são o *julgamento*, *avaliação* e *observação do professor*. Este desempenha um papel significativo na identificação de alunos para programas educacionais de incentivo ao desenvolvimento do talento. Para facilitar esta identificação, Gowan (1971) sugere que se peça ao professor para indicar: a) o melhor aluno; b) aquele com o vocabulário maior; c) o aluno com maior capacidade de liderança; d) o aluno com o pensamento crítico mais desenvolvido; e) o aluno com maior motivação para aprender; f) o aluno que os demais colegas gostam mais; g) o aluno com maior interesse na área de Ciências; h) o aluno que está mais avançado na escola para a sua idade.

Além do aspecto intelectual, as características de personalidade apresentadas são também analisadas. Traços como *independência de pensamento e julgamento*, *curiosidade*, *absorção e persistência nas tarefas que se propõe realizar*, *autoconfiança* devem constar no processo de identificação e posteriormente serem cultivados na educação dos alunos com talento. (ALENCAR; FLEITH, 2001).

Pesquisas conduzidas por Renzulli (1984) e seus colaboradores (GUBBINS, 1982; REIS, 1981) indicam que comportamentos talentosos podem ser desenvolvidos em indivíduos que não apresentam um desempenho elevado em testes de inteligência e aptidão. Seguindo esse pensamento, o sistema de identificação, denominado *Grupo de Talentos*, desenvolvido por Renzulli (1986), representa uma alternativa mais ampla e inclusiva no processo de reconhecimento do aluno talentoso. Esse grupo encaminha alunos para programas que oferecem oportunidades em experiências de aprendizagem avançada e criativa.

O primeiro passo para a formação desse *Grupo de Talentos* é identificar de 15 a 20% da população estudantil que ma-

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



nifeste uma ou mais habilidades acima da média em alguma área do saber, sentir ou criar, em contraste com programas que abrangem apenas de 3 a 5% da população estudantil.

Esse sistema de identificação, por sua vez, consiste em seis etapas:

O passo 1 envolve indicação baseada em resultados em testes psicológicos (inteligência e aptidão); o passo 2 envolve a indicação de professores; o passo 3 envolve formas alternativas como auto-indicação, indicação dos pais, colegas e testes de criatividade; o passo 4 (válvula de segurança número 1) inclui indicações especiais como as de professores que acompanharam o aluno em séries anteriores; no passo 5, pais e alunos são notificados e orientados acerca da filosofia, procedimentos e atividades do programa em que o aluno participará e dos critérios utilizados para o ingresso do aluno no grupo de talentos; e o passo 6 (válvula de segurança número 2) baseia-se na informação da ação, na qual os professores são orientados a identificar alunos que têm um interesse inusual em algum tópico escolar (ALENCAR; FLEITH, 2001, p. 72).

Pode-se perceber que essas seis etapas utilizadas no processo de identificação dos alunos, visando à formação do *Grupo de Talentos*, envolve informações de natureza: *psicométrica*, através dos testes de inteligência, aptidão e criatividade; *desenvolvimental*, por meio da indicação de pais, professores e do próprio aluno; *sociométrica*, através da indicação de colegas e de *desempenho* em tarefas escolares e extraescolares (REZZULLI, 1986). Ressalta-se, também, que a coleta de informações sobre o perfil dos alunos talentosos é mais subjetiva que resultados em testes ou escalas, pois dependem da intuição, observação e reações do professor ao desempenho do aluno nas tarefas.

O sistema de identificação utilizado para a formação do *Grupo de Talentos* é bastante flexível, constituindo-se em uma



porta aberta aos estudantes não identificados pelos métodos tradicionais. Como consequência, pais, diretores, professores e coordenadores terão a oportunidade de participar ativamente da identificação. Além disso, compreendemos que o sistema de *Grupo de Talentos* também possibilita o acesso contínuo de um número maior de alunos aos programas de desenvolvimento do talento, minimizando as cobranças com relação ao caráter elitista atribuído a essas práticas educacionais. (RENZULLI, 1988).

Guenther (2000a, 2000b) realiza um trabalho para o desenvolvimento do talento no Centro para Desenvolvimento do Potencial e Talento - CEDET² e apresenta uma lista de 26 indicadores para observação em sala de aula. Os professores são solicitados a indicar os alunos que são os melhores nas áreas de linguagem, matemática e em atividades extracurriculares, que são críticos, originais, queridos pelos colegas, inteligentes, dentre outras características.

Utilizando-se também da avaliação educacional diagnóstica feita por professores, um grupo de pesquisadores da Universidade Federal do Ceará (UFC) elaborou uma lista de indicadores de altas habilidades e/ou talento para alunos com surdez (FERNANDES, et al., 2013). O instrumento é composto por 36 itens, com habilidades que poderão ser identificadas pelo professor, em sala de aula. As sentenças apresentam capacidades diversificadas, baseadas numa concepção multidimensional de inteligência. Com a lista em mãos, o professor é solicitado a observar todos os alunos e identificar os que apresentam determinada habilidade presente na lista com a letra X. Exemplos de

² O CEDET foi fundado em Lavras-MG, com o objetivo de identificar interesses especiais e as necessidades educacionais de alunos talentosos, bem como assisti-los através da oferta de programas de enriquecimento, visando ao desenvolvimento de suas potencialidades e habilidades específicas (GUENTHER, 1995, p. 27).

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



alguns itens da lista: “mostra-se crítico, questionando as matérias ensinadas”; “é líder de sala”; “apresenta facilidade para desenho ou trabalhos manuais”.

Além da indicação dos talentosos por professores, a indicação de colegas é uma alternativa a ser utilizada na identificação dessas pessoas, porém ainda pouco explorada. Nesse procedimento, os alunos da turma são solicitados a indicarem, por exemplo, quem é o melhor artista da sala, quem tem mais senso de humor, quem tem as ideias mais originais, quem você escolheria para ajudar na tarefa de Matemática, quem é o melhor desenhista da sala e quem escreve boas histórias. (FELDHUSEN, 1998; RENZULLI; REIS, 1997).

Nessa perspectiva, Fernandes (2014), em sua tese de doutorado, elaborou um método para indicar altas habilidades em surdos no qual recorria aos professores, colegas de turma e familiares. Para a indicação por parte de colegas da turma, a referida pesquisa utilizou-se de uma lista, em que se pergunta, por exemplo, quais são os alunos de sua turma que sempre têm muitas ideias boas? Quais os colegas da turma que desenham muito bem? Em sua sala, quem você considera o melhor esportista? Escritor? Dentre outras questões.

Outra possibilidade pouco explorada usada com a finalidade de adentrar um programa educacional para talentosos é a *autoavaliação*. O seu uso tem sido especialmente encorajado junto a pessoas do meio rural ou de nível socioeconômico desfavorecido. Em um formulário de autoindicação, o aluno aponta as áreas em que ele apresenta talento, além de descrever projetos e/ou atividades desenvolvidas por ele que ilustram seu elevado desempenho na área. (DAVIS; RIMM, 1994; FELDHUSEN, 1998; FREEMAN; GUENTHER, 2000; RENZULLI; REIS, 1997).



Conclusão

A identificação dos diferentes tipos de talento implica o emprego de metodologias diversas, pois os testes de inteligência com resultados em QI se limitam às tradicionais habilidades acadêmicas verbais e matemáticas. Outros traços devem ser ponderados na identificação dos alunos talentosos, como independência de pensamento e julgamento, curiosidade, persistência nas tarefas e autoconfiança. Essas características deverão ser posteriormente cultivadas na educação dos estudantes com talento.

Porém, apenas identificar os alunos talentosos não é suficiente. A sistemática de identificação do aluno talentoso só faz sentido se estiver conjugada a um plano educacional adequado a esse alunado, com a implementação de atividades curriculares enriquecidas em sala de aula e/ou contraturno. Nesse sentido, um ambiente escolar estimulador, com aulas práticas nos laboratórios de ciências, informática, aulas de campo, concursos, festivais e projetos de monitoria com Grupos de Talentos por área representam uma boa forma de favorecer o reconhecimento e desenvolvimento de novos talentos.

Por essa razão, sugere-se o uso de uma avaliação educacional diagnóstica do talento na escola e uma busca constante de alunos talentosos nas diversas áreas do saber e do fazer, o que demanda um maior investimento na formação continuada dos professores.

Referências

FLEITH, D.S. & ALENCAR. E. M. L. S. **Superdotados**: determinantes, educação e ajustamento. 2^a. edição revista e ampliada. São Paulo: EPU, 2001.

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



DAVIS, G. A. & RIMMS, S. B. **Education of the gifted and talented** (3a. ed.). Needham Heights, MA: Allyn and Bacon, 1994.

FELDHUSEN, J. F. **Talented identification and development in education** (TIDE). Sarasota, FL: Center for Creative Learning, 1992.

_____. **Identification and assessment of talented learners**. Em J. Van Tassel-Baska (ED.) Excellence in educating: Gifted and talented learners (pp. 193-210). Denver, CO: Love, 1998.

FERNANDES, T. L. G; MOURA, L. A.; SOARES, E. S.; VIANA, T. V. **Capacidades silentes**: identificação educacional de altas habilidades em alunos com surdez. Fortaleza, UFC, 2013.

FERNANDES, T. L. G. **Capacidades silentes**: avaliação educacional diagnóstica de altas habilidades em alunos com surdez. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2014.

GAGNÉ, F. Constructs and models pertaining to exceptional human abilities. Em K. A. HELLER, F. J. MONKS & A. H. PAS-SOW (Eds.), **International handbook and development of giftedness and talent** (pp. 69-87). Oxford: Pergamon Press, 1993.

GARDNER, H. **Estruturas da mente**: Teoria das inteligências múltiplas. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

GARDNER, H; KORNABER, M. L. & WAKE, W. K. **Inteligência**: múltiplas perspectivas. Porto Alegre: Artmed, 1998.

GOWAN, J. C. Identifying gifted students for a program. Em J. C GOWAN, J. C. & TORRANCE, E. P. (Eds.), **Educating the ablest**. Itasca, IL: Peacock, 1971.

GUBBINS, E. J. **Revolving door identification model**: Characteristics of talent pool students. Unpublished doctoral dissertation, University of Connecticut, Storrs.



GUENTHER, Z. C. **Desenvolver capacidades e talentos.** Um conceito de inclusão, Petrópolis: Vozes, 2000 a.

_____. Z. C. The international program perspective: Identification through guided observation in Brazil. **Gifted and Talented Internacional**, 15, 130-133, 2000b.

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

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem na escola:** re-elaborando conceitos e recriando a prática. Salvador: Malabares, 2006.

METTRAU, M. B. **Inteligência:** Patrimônio social. Rio de Janeiro: Dunya Ed, 2000.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO. **Saberes e práticas de inclusão: altas habilidades/superdotação.** Brasília: Secretaria de Educação Especial, MEC, Brasília, 2006.

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

RANGEL, M. T. A. **Bom Aluno:** Real ou Ideal? Contribuições da Teoria da Representação Social à Pesquisa. Petrópolis: Vozes, 1997.

REIS, S. M. **An analysis of the productivity of gifted students participating in programs using the revolving door identification model.** Tese de Doutorado, University of Connecticut, Storrs, 1981.

RENZULLI, J. S. What makes giftedness? Reexamining a definition. **Phi Delta Kappa**, 60, 180-184, 261, 1978.

_____. J. S. The triad/revolving door system: A research based approach to identification and programming for the gifted and talented. **Gifted Child Quarterly**, 28, 163-171, 1984.

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



_____. J. S. **Technical report of research studies related to the enrichment triad/revolving door model** (3a. ed.). Storrs, CT: University of Connecticut, Teaching the Talented Program, 1988.

_____. J. S. The three-ring conception of giftedness: a development model for creative productivity. Em STERNBERG, R. J. & DAVIDSON J. E. (Eds.) **Conceptions of giftedness** (pp. 53-92). New York: Cambridge University Press, 1986.

RENZULLI, J. S. & REIS, S. M. **The schoolwide enrichment model** (2nd. Ed.). Mansfield Center, CT: Creative Learning Press, 2000.

SAUL, A. M. **Avaliação emancipatória: desafio à teoria e à prática de avaliação e reformulação de currículo**. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1988.

SABATELLA, M. L. P. **Talento e superdotação: problema ou solução?** Curitiba: Ibpx, 2005.

STERNBERG, R. J. Giftedness according to the triarchic theory of human intelligence. Em N. COLANGELO & G. A. DAVIS (Eds.), **Handbook of gifted education** (pp. 45-54). Boston: Allyn and Bacon, 1991.

_____. R. J. Intelligent and lifelong learning: What's new and how we can use it? **American Psychologist**, 52(10), 1134-1139.

TUTLHE, F. B. & BECKER, L. A. **Characteristics and identification of gifted and talented students**. Washington: National Education Association, 1983.

VIANA, T. V. **Avaliação educacional diagnóstica: uma proposta para identificar altas habilidades**. 2005. 324f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2005.



AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIAS INTELLECTUAL: ESTUDO DE CASO EM UMA ESCOLA DA REDE MUNICIPAL DE FORTALEZA-CE

Andréia Vieira de Mendonça

Doutoranda em Educação 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: andreivieiramendonca@gmail.com.

Kamila Vieira de Mendonça

Doutora em Economia pelo CAEN - Universidade Federal do Ceará (UFC); Professora do LABOMAR/UFC;
E-mail: kamilavm@gmail.com.

Tania Vicente Viana

Mestre 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.
Agência Financiadora: não contou com financiamento

RESUMO

A Educação vive sob a égide das oportunidades igualitárias de aprendizagem. Entretanto, em um momento histórico que busca a inclusão, ainda se pratica a exclusão diante de um modelo de avaliação da aprendizagem que é centrado nos exames, em oposição a uma prática pedagógica como recurso de diagnóstico e reorientação da aprendizagem. Com a atual prática da Inclusão Educacional, é questionável a forma como a escola considera as singularidades do deficiente intelectual em relação à avaliação da aprendizagem. O objetivo desta pesquisa é refletir acerca das questões relacionadas à avaliação da aprendizagem de alunos com deficiência intelectual incluídos no Ensino Regular. Para isso, discute a avaliação do ensino-aprendizagem no âmbito inclusivo e as dificuldades encontradas nesse contexto. A pesquisa possui natureza qualitativa e quantitativa, na forma de um estudo de caso. Os instrumentos utilizados para a coleta de dados foram a entrevista semiestruturada e o questionário misto. Foi realizada uma análise de conteúdo dos dados coletados. As amostras foram compostas por: 16 familiares ou responsáveis de alunos com deficiência intelectual e 7 professores, perfazendo um total de 23 sujeitos investigados. Foram utilizados os aportes teóricos de autores que abordam a temática, como Beyer (2010) e Luckesi

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



(2001, 2005, 2011, 2014). Os dados analisados integram a dissertação de Mendonça (2014). Os resultados revelaram que os docentes apontaram concepções limitadas e subjetivas acerca da Educação Inclusiva, deficiência intelectual e avaliação da aprendizagem. As dificuldades assinaladas pelos sujeitos relacionam questionamentos sobre uma formação docente contínua e adequada, aprimoramento físico e estrutural da escola.

Palavras-chaves: Avaliação da Aprendizagem. Educação Inclusiva. Deficiência intelectual

ABSTRACT

Education proclaims equalitarian opportunities of learning. However, in a historical moment meant for inclusion, exclusion is still practiced by a model of learning assessment centered in exams, instead of a pedagogical practice in order to diagnostic and redirect learning. The current practice of Educational Inclusion criticizes how the singularities of intellectual disability, regarding learning assessment, are considered by school. The main purpose of this paper is to reflect on learning assessment for students with intellectual disability in regular classrooms. Thus, inclusive assessment and its difficulties are discussed. A quali-quantitative research was accomplished, as a case study. Semi-structured interview and mixed questionnaire were used as instruments for data collection. A content analysis of the collected data was accomplished. The samples were composed by: 16 relatives and 7 teachers of regular classrooms; 23 subjects altogether. Beyer (2010) e Luckesi (2001, 2005, 2011, 2014), among others proposed a theoretical framework to this study. The analyzed data belongs to Mendonça's dissertation (2014). The results revealed that the teachers presented limited and subjective conceptions about Inclusive Education, intellectual disability and learning assessment. The subjects pointed out some difficulties regarding the lack of an appropriate and continuous formation, physical infrastructure of the school.

Key-words: Learning assessment. Inclusive Education. Intellectual disability.



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 alunos com deficiência intelectual¹. O ingresso de pessoas com deficiência² em salas regulares da rede municipal de Fortaleza - CE é um grande avanço na perspectiva da construção da Educação Inclusiva, compreendida como a prática da inclusão de todos independente de talento, deficiência, origem socioeconômica ou cultural em escolas e salas de aula provedoras, onde as necessidades desses alunos sejam satisfeitas. (LUCKESI, 2001, 2005, 2011, 2014).

A legislação brasileira assegura uma Educação adequada e de qualidade, orientada por princípios básicos de igualdade de oportunidades educativas e sociais, que sejam significativas para todos os alunos. Nesse contexto, 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. (MANTOAN, 1998, 2003; STAINBACK; STAINBACK, 1999).

¹ O sistema conceitual de 2002, da Associação Americana de Retardo Mental (AAMR, 2006), denominada *International Association for the Scientific of Intellectual Disabilities (IASSID)*, anuncia uma nova forma de conceber a *deficiência intelectual*, considerando-a como decorrente da ação de, no mínimo, quatro fatores: bio-médicos, comportamentais, educacionais e sociais. Considera, ainda, sua múltipla dimensionalidade, com cinco dimensões de análise: i) a intelectual; ii) o comportamento adaptativo (composto pelo conjunto de habilidades práticas, sociais e conceituais); iii) a participação, interação e o papel social; iv) os aspectos da saúde e v) os contextos - o microsistema, o mesossistema e o macrosistema (AAMR, 2006; OLIVEIRA, 2009).

² 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 registro 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).

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



A escola, na condição de espaço da diversidade, da heterogeneidade, deve ter como ação imediata a substituição de práticas avaliativas restritas e estáticas por práticas que respondam às especificidades do aluno com deficiência e, dessa forma, oferecer, a esse alunado, a oportunidade de máxima aprendizagem, de inclusão na sociedade, em igualdade de condições educativas. (VALENTIM, 2011).

Ancorada na relevância social que representa para a Educação Inclusiva, este artigo é um recorte dos estudos realizados na dissertação³ e pretende refletir acerca das dificuldades da inclusão da pessoa com deficiência intelectual, na perspectiva da avaliação da aprendizagem.

Referencial teórico

A totalidade de questões alusivas à avaliação concerne aos alunos em contexto generalizado e não apenas às pessoas com deficiência. Cabe enfatizar que a avaliação escolar deve ser verdadeiramente inclusiva e ter a finalidade de desenvolver o conhecimento que todos os alunos possuem, no seu tempo, visando à excelência do processo de avaliação do ensino e aprendizagem. Assim, é imprescindível a criação de uma nova cultura que elimine a segregação advinda da seleção que prima exclusivamente pela aquisição e acúmulo de conteúdos, como estabelece a Pedagogia Tradicional⁴. (BEYER, 2010; LUCKESI, 2001, 2005, 2011, 2014).

³ MENDONÇA, Andréia Vieira de. **Desenvolver potenciais e valorar capacidades:** avaliação da aprendizagem de alunos com deficiência intelectual em escolas Municipais de Fortaleza-CE. 2014. 144f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2014.

⁴ A Pedagogia Tradicional é classificada como enciclopédica, pois os conteúdos são separados da experiência do aluno e das realidades sociais, configurando uma educação formal e acrítica. No relacionamento professor e aluno, predomina a autoridade do primeiro, que transmite o conteúdo de maneira unilateral e dogmá-



Considerando que a inteligência da pessoa com deficiência intelectual evolui conforme a interação com o meio, é imprescindível organizar o ambiente escolar para atender a essa finalidade. É imperioso assegurar ao educando uma prática concomitante de apoio da construção de sua estrutura mental e no amplo e adequado uso de seu funcionamento intelectual. Desse modo, estabelecer estratégias de ações que estimulem a autonomia constitui uma atuação elementar para que as aprendizagens escolares possam se revestir de significado para o aluno e sua evolução. (MANTOAN, 1998, 2003; TEIXEIRA; NUNES, 2010; VYGOTSKY, 1989, 1997).

Os instrumentos ou procedimentos de avaliação devem envolver indicadores que possibilitem a análise do ambiente em que as pessoas se desenvolvem e não apenas o conhecimento de suas características para posterior comparação e seleção entre os educandos. A avaliação do aluno é redimensionadora das ações pedagógicas⁵ e deve assumir um caráter processual, formativo e participativo, ser contínua, cumulativa e diagnóstica, assumindo caráter dinâmico, direcionada para as oportunidades de aprendizagem, de modo a ser capaz de oferecer elementos que subsidiem a prática pedagógica⁶,

tica. Logo, todas as atenções devem estar voltadas ao professor. A aprendizagem é mecânica e receptiva. A transferência de aprendizagem depende do treino e a memorização é indispensável a fim de que o aluno possa responder às situações novas de forma similar às respostas dadas em situações anteriores (SAVIANI, 1988).

⁵ Entende-se por ações pedagógicas aquelas realizadas pelos professores no âmbito escolar supondo o desenvolvimento de certas atividades materiais orientadas e estruturadas. A finalidade dessas atividades se constitui na efetivação do ensino e da aprendizagem por parte de professores e alunos, considerando esse processo de ensino e aprendizagem composto por conteúdos educativos, habilidades e posturas científicas, sociais, afetivas, humanas, utilizando-se, para o fim proposto, de mediações pedagógicas específicas (PIMENTA; LIMA, 2008).

⁶ A prática pedagógica abrange uma prática social orientada por objetivos, finalidades e conhecimentos, inserida no contexto da prática social. Compreende uma dimensão da prática social que pressupõe a relação entre teoria e prática, e a busca de condições necessárias à sua realização é objetivo dos educadores (VEIGA, 1992).

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



revelando o potencial das pessoas com deficiência intelectual, direcionando uma sistematização de intervenções práticas que impulsionem o processo de ensino e aprendizagem. (BEYER, 2010; BRASIL, 2013, LUCKESI, 2001, 2005, 2011, 2014; VALENTIM, 2011).

A Educação Inclusiva, ao contrário de determinadas práticas vigentes no sistema educacional, não aponta para uma conduta pedagógica que negue o direito da pessoa com deficiência intelectual de ser avaliada. Quando é subtraído do aluno o direito de avaliação, como um modo compensatório e errôneo de compreender a inclusão, é negado o direito a um componente básico da aprendizagem. Desse modo, com tal comportamento omissivo, o professor restringe seu conhecimento sobre o educando, impedindo que sejam favorecidas, de modo igualitário, condições básicas de desenvolvimento à totalidade do corpo discente; limita-se o campo perceptivo que o docente precisa ter de seus aprendentes para enxergar a diversidade e individualidade do outro como uma contribuição à riqueza de oportunidades para o aprendizado coletivo. (BEYER, 2010; LUCKESI, 2001, 2005, 2011, 2014; MANTOAN, 1998, 2003; TEIXEIRA; NUNES, 2010).

A avaliação de pessoas com deficiência intelectual está intimamente enlaçada a obstáculos que se materializam em reprovação, evasão e, sobretudo, no fracasso escolar. Charlot (2000) traz à lume algumas inferências sobre o fracasso escolar, ressalta a singularidade do aluno, os significados que lhe são atribuídos, suas práticas e a especificidade de suas atividades em relação aos saberes. Destaca que fracasso escolar não existe, o que vem à tona são alunos em situação de fracasso escolar ou trajetórias escolares que terminaram mal, sendo o uso do termo uma maneira de recortar, interpretar e categorizar o



mundo social. Essa situação requer, portanto, uma análise da realidade do aluno.

A avaliação inclusiva deve ser orientada pelo princípio da acessibilidade⁷, sempre compelindo o processo de ensino e aprendizagem para a interação social, adequando formas de avaliação, o que significa diversificá-las, mantendo, para tanto, o equilíbrio ético, moral e afetivo que deve respaldar a ação docente. Compete ao foco avaliativo ampliar e superar gradativamente os níveis de rendimento alcançados pelos alunos, propiciando, ao professor, a adoção de decisões fundamentadas em uma reflexão voltada para o diagnóstico e para a ação, o que demanda mudanças gradativas, contínuas e projetadas para uma escola concebida sob um olhar globalizado, que rejeita práticas excludentes. (BEYER, 2010; LUCKESI, 2001, 2005, 2011, 2014; MANTOAN, 1998, 2003; TEIXEIRA; NUNES, 2010).

A totalidade de questões alusivas à avaliação compete aos alunos em contexto generalizado e não apenas às pessoas com deficiência. Os ideais normativos e padronizados cedem espaço para a divulgação e assimilação de uma postura discriminatória e seletiva, com o intuito de modelar e uniformizar comportamentos e conceitos, manipulando e docilizando o modelo ideal de aluno, submetendo a pessoa com deficiência a uma condição de resignação, encaixotando o ser humano em

⁷ A acessibilidade deve seguir o paradigma do desenho universal, segundo o qual os ambientes, os meios de transporte e os utensílios sejam projetados para todos e, portanto, não apenas para pessoas com deficiência. São basicamente seis os contextos de acessibilidade: arquitetônica (sem barreiras físicas); comunicacional (sem barreiras na comunicação entre pessoas); metodológica (sem barreiras nos métodos e técnicas de lazer, trabalho, educação); instrumental (sem barreiras, instrumentos, ferramentas, utensílios); programática (sem barreiras embutidas em políticas públicas, legislações, normas) e atitudinal (sem preconceitos, estereótipos, estigmas e discriminações nos comportamentos da sociedade para pessoas que têm deficiência) (SASSAKI, 2009).

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



uma deficiência que possivelmente o caracteriza, mas de modo algum o delimita, uma vez que o universo é o limite para a expansão da expressão humana, a despeito de qualquer condição física, intelectual ou socioeconômica que aparentemente o encarcere. (BEYER, 2010; LUCKESI, 2001, 2005, 2011, 2014).

Nem mesmo os recônditos das salas de aula, ou os resultados ainda desastrosos de uma avaliação, que caminhe na contramão do processo de ensino e aprendizagem, podem frear os caminhos rasgados que se direcionam aos novos tempos, a uma realidade que edifica o ser humano e uma escola que não deteriora sonhos, pelo contrário, constrói possibilidades infinitas. (MANTOAN, 1998, 2003; TEIXEIRA; NUNES, 2010; VYGOTSKY, 1989, 1997).

Procedimentos metodológicos

Ancorado na relevância social que representa para a Educação Inclusiva, este artigo pretende refletir acerca da prática avaliativas dos alunos com deficiência intelectual na rede municipal de Fortaleza - CE.

Para esse propósito, foi efetuada uma investigação de natureza quali-quantitativa, na forma de um estudo de caso. Os instrumentos utilizados para a coleta de dados foram a entrevista semiestruturada e o questionário misto. Foi realizada uma análise de conteúdo dos dados coletados. Os dados obtidos foram analisados e categorizados. A proposta desse estudo encontra respaldo em Godoy (1995), quando enfatiza que esse tipo de pesquisa tem se tornado a estratégia preferida ao se buscar estudar fenômenos atuais que só poderão ser analisados dentro de algum contexto de vida real, o que se aplica à inclusão de alunos com deficiência intelectual na escola regular.



As amostras foram constituídas por 16 familiares ou responsáveis de alunos com deficiência intelectual e 7 professores, perfazendo um total de 23 sujeitos investigados. A escola objeto de estudo foi definida após consulta ao número de matrículas existentes na rede municipal de Fortaleza - CE, considerando, como critério de escolha, o estabelecimento com maior matrícula de alunos com deficiência intelectual. (MENDONÇA, 2014).

Resultados e discussões

Pesquisando o nível de formação dos entrevistados - familiares ou responsáveis e docentes - constatou-se que o grau de instrução de familiares ou responsáveis representa um maior percentual (37,5%) entre aqueles que cursaram até o Ensino Fundamental incompleto. O perfil docente revela que todos os professores possuem como graduação máxima o nível de especialização; contudo, 4 professores (57,1%) não obtiveram formação para avaliar alunos com deficiência intelectual e 3 docentes (42,9%) declararam ter instrução superficial, direcionada para essa demanda.

Os dados revelaram uma lacuna na formação de professores, apesar do tempo médio de docência na Educação Inclusiva ser de aproximadamente 10 anos, desse modo, um conhecimento restrito sobre a concepção de deficiência intelectual e da prática pedagógica que envolve todo o processo de ensino e aprendizagem é incompatível com a relevância do papel docente na Educação Inclusiva, como assegura a legislação brasileira. (BRASIL, 1988, MITTLER, 2003).

Conforme os dados obtidos no questionário, os docentes informaram a respeito do conhecimento acerca das Diretrizes

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



Curriculares para o Ensino Fundamental do Sistema Público Municipal de Ensino (FORTALEZA, 2011) sobre avaliação e nenhum dos educadores declarou conhecer as referidas diretrizes, enquanto 6 professores (85,7%) as conhecem apenas de modo superficial.

Sobre a variedade de instrumentos avaliativos, a pesquisa evidenciou que os professores optaram com maior incidência por realizar registros no diário de classe, relatórios ou similares, traduzindo uma preocupação em produzir uma indicação documental da avaliação. Nesse contexto, deve-se observar que todos os instrumentos de coleta de dados, se forem elaborados com adequação, podem ser satisfatórios para uma prática avaliativa. O uso de instrumentos de coleta de dados inadequados pode incidir em um incoerente julgamento de incompetência do educando. Bons instrumentos de avaliação da aprendizagem são condições de uma prática avaliativa que respalde um ensino de qualidade. (HOFFMANN, 2012; LUCKESI, 2001, 2005, 2011, 2014; MANTOAN, 1998, 2003; PERRENOUD, 1999).

Investigando as dificuldades vivenciadas na avaliação da pessoa com deficiência intelectual, a pesquisa revelou que, entre os docentes, 5 investigados (71,4%) apontaram vivenciar dificuldades para avaliar os alunos com deficiência intelectual, como mostram os relatos a seguir:

É difícil avaliar os avanços dessas crianças. Devemos ter um olhar sensível para percebermos esses pequenos progressos (P1).

Pela complexidade da deficiência e falta de tempo. Existem alunos que se aproveitam da deficiência para justificar fatos errados e desinteresse (P2).

Na maioria dos casos, nós professores não temos o diagnóstico do problema do aluno especial (P3).



Dificuldade na aprendizagem, pois o mesmo esquecia o que tinha aprendido (P4).

Não. Pois respeito a limitação de cada um (P7).

Os dados coletados comprovam que a maioria dos docentes encontra dificuldades cotidianas para avaliar o aluno com deficiência intelectual. Diante do exposto, convém reiterar a premissa básica do docente. Ele precisa continuamente se aprimorar, por meio de formação continuada, para desempenhar de modo satisfatório sua profissão. Conhecer as características das pessoas com deficiência é condição basilar para o processo de avaliação inclusiva. (BEYER, 2010; VYGOTSKY, 1989, 1997).

A tabela 1 registra o comentário de familiares ou responsáveis sobre as dificuldades do processo avaliativo:

Tabela 1 – Opinião dos familiares ou responsáveis sobre as dificuldades avaliativas dos discentes

Dificuldades dos Discentes	Quantidade
Indiferente à avaliação	10
Dificuldades	3
Recusou a avaliação	1
Realiza as atividades do filho	1
Satisfatório	1

Fonte: Mendonça (2014).

As diretrizes legais acentuam que, entre as atribuições do professor do Atendimento Educacional Especializado (AEE)⁸, constam a realização de entrevista com a família, a

⁸ Atendimento Educacional Especializado (AEE) é entendido como conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e subsídios pedagógicos organizados institucionalmente, prestados, de forma complementar ou suplementar, à formação dos alunos no Ensino Regular (BRASIL, 2009).

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



avaliação diagnóstica e o estudo de caso do educando visando elaborar, executar e avaliar o Plano de AEE do aluno, estabelecer a articulação com os professores da sala de aula regular e com os demais profissionais da escola para disponibilizar os serviços e recursos, assim como o desenvolvimento de atividades para a participação e aprendizagem dos alunos nas atividades escolares.

Embora não tenha caráter substitutivo da formação do professor da sala regular, é função intrínseca, ao docente do AEE, a orientação aos demais educadores e às famílias sobre os recursos pedagógicos e de acessibilidade utilizados pelos discentes de forma a ampliar suas habilidades, promovendo sua autonomia e participação. (FORTALEZA, 2013).

A tabela 2 condensa as sugestões de familiares ou responsáveis sobre a prática avaliativa:

Tabela 2 – Sugestões de familiares ou responsáveis acerca das avaliações

Sugestões de familiares ou responsáveis	Quantidade
Importâncias das tarefas regulares	1
Concordam com a avaliação	3
Maior atenção docente	4
Aquisição de leitura	1
Não souberam informar	4
Sem sugestão	2

Fonte: Mendonça (2014).

Cabe, a cada componente da Educação, ponderar sobre a sua responsabilidade, a despeito do produto que emerge dos bancos escolares. Efetivamente, o ensino público no Brasil está trilhando um percurso inédito, repleto de personagens que anteriormente eram invisíveis ao sistema regular de ensino. Ocorre que em meio ao processo de inclusão, temáticas como



a avaliação da aprendizagem da pessoa com deficiência intelectual ainda permanecem obscuras.

A contradição da concepção histórica da avaliação para classificação exige o cumprimento de metas, indicadores e resultados, porém, cada aluno é diferente e cada elemento alcançará os níveis de aprendizagem de acordo com suas especificidades, desde que esteja incluído de forma coerente e compromissada com a qualidade da Educação para todos. (BEYER, 2010; FERNANDES; VIANA, 2009; LUCKESI, 2001, 2005, 2011, 2014; VYGOTSKY, 1989, 1997).

Conclusão

A pesquisa revelou que o conceito dos professores sobre a avaliação da aprendizagem de pessoas com deficiência intelectual é apontado com ênfase no registro dos resultados da aprendizagem do aluno. A respeito dos procedimentos avaliativos utilizados pelos professores, junto aos alunos com deficiência intelectual, ficou evidente que o conhecimento acerca das diretrizes legais sobre avaliação é superficial para a maioria dos educadores, uma situação que dificulta a realização dos procedimentos sugeridos na legislação para desenvolver o processo avaliativo.

Cumpre mencionar que a avaliação inclusiva deve elencar condições para ampliar as possibilidades de aprendizagens, em interações sociais permeadas de intencionalidades no sentido de enriquecer cada indivíduo, valorizando suas capacidades e ressignificando as experiências individuais e coletivas no sistema regular de ensino, com o objetivo de motivar a expressão plena dos saberes. (BEYER, 2010; VYGOTSKY, 1989, 1997; TEIXEIRA; NUNES, 2010).

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



Sobre sugestões do professor para as práticas avaliativas do aluno com deficiência intelectual, sobressai a necessidade eminente de formação profissional inicial e contínua, com forte viés para a prática pedagógica na Educação Inclusiva, passando por todos os seus aspectos inerentes ao contexto da diversidade de educandos. Os professores se declaram despreparados, mas não questionaram acerca da influência do tradicionalismo da prática pedagógica sobre as dificuldades para avaliar os alunos com deficiência. (BEYER, 2010; CARVALHO, 2007; DENARI, 2006).

Infere-se que o tema ainda precisa ser objeto de estudo e reflexão entre todos os segmentos da escola, uma vez que, somente através do compartilhamento de vivências, é possível encaminhar a avaliação do ensino e aprendizagem com uma perspectiva realmente inclusiva. É preciso realizar mais pesquisas em que os familiares tenham voz. Apesar do nível de instrução limitado, a vida lhes deu muita sabedoria e, sobre a Inclusão, é preciso resgatar essas opiniões, no trajeto de uma escola para todos, promovendo a legislação inclusiva da condição de inércia a uma realidade dinâmica e igualitária com as diversidades. (BEYER, 2010; LUCKESI, 2001, 2005, 2011, 2014; VYGOTSKY, 1989, 1997; TEIXEIRA; NUNES, 2010).

Referências

ASSOCIAÇÃO AMERICANA DE RETARDO MENTAL – AAMR. **Retardo mental** – definição, classificação e sistemas de apoio (2002). Editora: ARTMED, Porto Alegre, 2006.

BEYER, H. O. **Inclusão e avaliação na escola de alunos com necessidades especiais**. Porto Alegre: Editora Mediação, 2010.



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.

_____. 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 set. 2013.

_____. Resolução CNE/CEB nº 04, de 02 de outubro de 2009. **Diretrizes Operacionais da Educação Especial para o Atendimento Educacional Especializado**. Brasília: MEC/SEESP. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf. Acesso em: 30 ago. 2014.

_____. 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.

CHARLOT, B. **Da relação com o saber**: elementos para uma teoria. Porto Alegre: Artmed, 2000.

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.

FORTALEZA. Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria de Ensino Fundamental e do Departamento de Educação Especial e EJA. **Orientações gerais para o desenvolvimento do trabalho nas salas de recursos multifuncionais** Re-

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



latório. Fortaleza, 2013. Disponível em: < <http://www.sme.fortaleza.ce.gov.br/educacao/index.php/conteudos/category/151-planejamento-pedagogico>> Acesso em: 9 ago. 2014.

_____. Secretaria Municipal de Educação. **Diretrizes Curriculares para o Ensino Fundamental do Sistema Público Municipal de Ensino de Fortaleza:** orientações sobre a sistemática de avaliação da aprendizagem, 2011. Disponível em: <<http://www.sme.fortaleza.ce.gov.br/educacao/index.php/20-noticias/banner-rotator/324-banner-05>>. Acesso em: 3 ago. 2013.

GODOY, A. S. **Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades.** In: Revista de Administração de Empresas. São Paulo: v.35, n.2, 1995.

HOFFMANN, J. **Avaliação mediadora:** uma prática em construção da pré-escola à universidade. Porto Alegre: Mediação, 2012.

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

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

_____. **Avaliação da aprendizagem na escola:** reelaborando conceitos e recriando a prática. Salvador: Malabares, 2005.

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

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.

MENDONÇA, Andréia Vieira de. **Desenvolver potenciais e valorar capacidades:** avaliação da aprendizagem de alunos com deficiência intelectual em escolas Municipais de Fortaleza-CE. 2014. 144f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2014.



MITTLER, P. **Educação inclusiva**: contextos sociais. Porto Alegre: Artmed, 2003.

OLIVEIRA, A. A. S. Estratégias para o ensino inclusivo na área da deficiência intelectual: alguns apontamentos. In: MARQUEZINE, M. C.; MANZINI, E. J. ; BUSTO, R. M.; TANAKA, E. D. O. ; FUJISAWA, D. S. **Políticas públicas e formação de recursos humanos em educação especial**. Londrina: ABPEE, 2009, p. 69-82.

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

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. **Estágio e Docência**. Coleção docência em formação. Séries saberes pedagógicos. São Paulo – SP: Cortez, 2008.

SASSAKI, R. K. **Inclusão**: acessibilidade no lazer, trabalho e educação. Revista Nacional de Reabilitação (Reação), São Paulo, Ano XII, mar./abr. 2009, p. 10-16.

SAVIANI, D. **Escola e democracia**. São Paulo: Cortez, 1988.

STAINBACK, S.; STAINBACK, W. (Orgs.). **Inclusão**: um guia para educadores. Porto Alegre (RS): ARTMED, 1999.

TEIXEIRA, J.; NUNES, L. **Avaliação inclusiva**: a diversidade reconhecida e valorizada. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2010.

VALENTIM, F. O. D. **Inclusão de alunos com deficiência intelectual**: considerações sobre avaliação da aprendizagem escolar. 2011. 132 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, SP, 2011.

VEIGA, I. P. A. **A Prática pedagógica do professor de didática**. 10^a. São Paulo: Ed. Campinas: Papyrus, 1999.

VYGOTSKY, L.S. **Fundamentos de defectologia** – obras escogidas V. Madrid: Visor, 1997.

_____. **A Formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



POR UMA AVALIAÇÃO INCLUSIVA DA APRENDIZAGEM: RETROSPECTO HISTÓRICO E DINÂMICA NORMATIVA ASSOCIADA

Ane Frank Araújo Talmag

Mestranda, Universidade Federal do Ceará/Poleduc

Frederico Fernandes Monteiro

Mestrando, Universidade Federal do Ceará/Poleduc

Thaís Helena Cavalcante Lima

Mestranda, Universidade Federal do Ceará/Poleduc

Sueli Maria de Araújo Cavalcante

Doutora em Educação, Professora da UFC

Agência Financiadora: não contou com financiamento

RESUMO

O presente artigo resulta de uma revisão da literatura especializada acerca da Educação Especial na perspectiva da inclusão da pessoa com deficiência e da avaliação da aprendizagem, associadas à dinâmica normativa relativa ao tema. O objetivo principal é compreender, a partir das transformações históricas ocorridas nos sistemas de ensino, a avaliação da aprendizagem para esse alunado, especialmente no Ensino Superior. Em que pesem a existência de legislações instituídas, nos âmbitos nacional e internacional, que asseguram os direitos da pessoa com deficiência no sistema regular de ensino, observa-se de fato pouca mudança e muita resistência daqueles que direta e indiretamente estão envolvidos com a formação discente.

Palavras-Chave: Avaliação da aprendizagem. Inclusão Educacional. Legislação.

ABSTRACT

The current paper presents a specialized literature review concerning Special Education from the perspective of inclusion as well as assessment of learning and the normative dynamics related to the theme. The main purpose of this paper is to understand the assessment for disabled students based on the historical transformations that occurred in educational systems, especially Higher Education. Despite the existence of established national and international laws, that guarantee the rights of people with disabilities in the regular system



of education, there is, in fact, little change and resistance from those who are directly and indirectly involved in students' formation.

Key-words: Assessment of learning. Inclusive Education. Legislation.

Introdução

Notadamente, na última década, os discursos têm se voltado para a avaliação em contextos inclusivos, como área fundamental para o desenvolvimento de uma genuína Educação Inclusiva. Os movimentos em favor da inclusão educacional já se materializam na esfera governamental e não governamental. (SANTOS, 2010).

Nesse sentido, em âmbito nacional, tem-se que o Ministério da Educação/ (MEC/SESu) implantou “O Programa de Acessibilidade na Educação Superior (Incluir)” em 2005, para garantir ações que promovam o acesso pleno de pessoas com deficiência às Instituições Federais de Ensino Superior (IFES). Este foi um marco institucional que impulsionou as IFES a avaliarem as suas condições de acessibilidade. (LEITÃO, 2014, p. 24).

Considerando a relevância política e social dos programas educacionais que se desenvolvem no Brasil na perspectiva da inclusão, bem como o crescimento de alunos com deficiência que ingressam no Ensino Superior, sugere-se, neste texto, uma breve revisão da literatura pertinente ao tema e da dinâmica normativa associada à avaliação inclusiva.

Por tratar-se de temática de extrema importância, ainda pouco explorada no meio acadêmico, acredita-se na relevância deste estudo que, a despeito de seu caráter embrionário, fortalecerá os debates em torno da Avaliação Educacional em prol da efetividade de uma educação substancialmente inclusiva.

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



História da educação especial

Na pré-história, os povos eram nômades, sobrevivendo da caça e da pesca. Estavam sujeitos às intempéries e aos animais selvagens e os incapazes de ir à busca da caça e de sobreviver por si mesmos eram abandonadas em ambientes agrestes e perigosos, o que inevitavelmente ocasionaria suas mortes. (RODRIGUES, 2008).

Com o surgimento do cristianismo, edificou-se a ideia de que todos eram filhos de Deus; considerava-se, entretanto, que as pessoas com deficiência eram sub-humanas. Dessa forma, comumente eram abandonadas à própria sorte. De acordo com Rodrigues (2008), nessa época, admitia-se que as pessoas com deficiência possuíam uma alma, portanto, não poderiam ser assassinadas. Havia, contudo, permissividade social para que fossem, por exemplo, compradas pela nobreza para atração em festas e diversão dos convidados. Em uma visão mais ampla, quem podia trabalhar era recolhido e acolhido pelos religiosos; quem não podia, vivia como pedinte dependendo da caridade alheia.

Pode-se considerar que a Igreja Católica assumiu um papel importantíssimo na sociedade: mudou o cenário político e formou uma nova classe, “o clero”, que passou a exercer significativa influência social. Contudo, mesmo com a ascensão do cristianismo, há relatos históricos que remontam à ideia de que as pessoas com deficiência, quando não eram escravizadas para gerar riquezas ao clero, eram consideradas possuídas pelo demônio e, como hereges, morriam na fogueira.

Durante a Reforma Protestante, séculos XVI a XVIII, não houve mudança significativa para as pessoas com deficiência, pois nessa fase essas pessoas continuaram sendo perseguidas, torturadas e mortas.



No Brasil, após um longo período de exclusão e abandono, as atenções ao tema ganharam corpo no século XIX. Em 1854, foi criado o Instituto dos Meninos Cegos, hoje, Instituto Benjamin Constant, no Rio de Janeiro. A dedicação era mais voltada para surdos e cegos, excluindo-se, assim, as demais deficiências. (SILVEIRA BUENO, 2011).

Em meados do século XX, inicia-se uma articulação voltada para a política de educação especial. Nesse período, surge a Associação de Pais e Amigos de Excepcionais e o Instituto Pestalozzi (APAE). Em 1969, o Brasil já somava mais de 800 escolas especializadas na educação de pessoas com deficiência, o que, para Leitão (2014), foi fruto da mobilização da sociedade civil em busca dos direitos humanos de pessoas com deficiência.

Na década de 1980, a Educação Especial começou a ter caráter de inclusão. O primeiro passo ocorreu em 1988, com a promulgação da Constituição Federal (BRASIL, 2010). A Carta Magna, em seu artigo 208, garantiu o atendimento especializado, preferencialmente na rede regular de ensino. Infere-se, portanto, que a política educacional passou a ser uma política pública de caráter universal, o que gerou fortes mudanças no sistema de ensino.

No panorama internacional, convém mencionar a Declaração de Jomtien, ou Declaração Mundial sobre Educação para Todos, realizada em março de 1990, em Jomtien, e a Declaração de Salamanca (1994), esta considerada mundialmente um dos mais importantes documentos que visam à inclusão social. Ambas influenciaram fortemente muitos dos programas educacionais e da legislação relativa à temática no Brasil. A Declaração de Salamanca, registre-se, veio a fortalecer o movimento internacional que concebia a ideia de que o lugar da

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



criança com necessidades especiais não seria em espaços escolares “segregados”, e sim com as demais crianças.

Depreende-se, portanto, que a declaração assumiu uma orientação integradora, prestigiando valores como a igualdade, a participação ativa e o respeito a direitos e deveres.

Em 2007, contudo, o termo “integração” deu espaço para “inclusão”.

O termo “integração” foi mais utilizado nos países europeus e se tratava da inserção dos alunos com deficiências também em escolas comuns, porém em classes separadas. Partia-se do princípio que o aluno e sua família deveriam adaptar-se à escola, sem que esta oferecesse atenção especializada (FRAGA, VARELA; WUO; RAUSCH, 2017, p. 44).

Os fatos apresentados vão indicando uma forte relação entre o panorama internacional e a elaboração de políticas educacionais no Brasil. Em 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), apresentou preceitos importantes para a matrícula de alunos com deficiência nas escolas do país e reforçou o entendimento de que a Educação Especial deveria ser oferecida preferencialmente na rede regular de ensino. (BRASIL, 1996).

Muitos acordos foram assinados e transformaram-se em leis no país, como é o caso do Decreto n. 3.956/2001, que promulgou a Convenção Interamericana para Eliminação de Todas as Formas de Preconceito de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência (KASSAR, 2011, p. 51). No período de 2004 a 2011, os Planos Plurianuais apresentaram, como prioridade nacional, a promoção de uma educação fundamentada na equidade, na diversidade e na inclusão social. Dentre os normativos mais recentes, importa ressaltar também a Lei Brasileira de Educação da Pessoa com Deficiência, Lei 13146/2015 (BRASIL, 2015), que tem como base a Convenção sobre os Direitos



das Pessoas com Deficiência e está destinada a assegurar e a promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania. Percebe-se, portanto, cada vez mais ações voltadas para a Educação Inclusiva.

Educação Inclusiva, registre-se, pressupõe a disposição da escola em atender às diversas necessidades dos alunos com deficiência nas escolas comuns. Tal perspectiva educacional reflete uma realidade mundial, em que se verifica um momento de atenção dedicada à inclusão. A história retrata anos de luta de muitos pais e educadores em defesa dos direitos das pessoas com deficiência. Longe de ter chegado ao fim, a batalha em prol de uma educação efetivamente inclusiva é debatida e estimulada tanto na seara acadêmica quanto fora dela. (LEITÃO, 2014; STAINBACK, 1999).

Julgamos importante destacar também que as escolas especiais se encontram numa situação de crise de identidade. Isto porque os movimentos de pais e educadores pressionam para a construção de espaços educacionais inclusivos. “Assim, as escolas especiais foram e são, nada mais nada menos do que soluções complementares, as quais oferecem, de forma alternativa, auxílio pedagógico não existente nas escolas regulares.” (BEYER, 2005, p. 14).

Até a década de 1990, a presença de uma única pessoa com deficiência na escola era suficiente para caracterizá-la como escola integrada. A nova identidade, entretanto, é construída pela manifestação do contexto social, onde o aluno com deficiência necessita estar incluído e não somente integrado.

A exemplo, cabe a citação da “Convenção da ONU sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência” que foi incorporada à legislação brasileira em 2008.

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



Pessoas com deficiência são, antes de mais nada, PESSOAS. Pessoas como quaisquer outras, com protagonismos, peculiaridades, contradições e singularidades. Pessoas que lutam por seus direitos, que valorizam o respeito pela dignidade, pela autonomia individual, pela plena e efetiva participação e inclusão na sociedade e pela igualdade de oportunidades, evidenciando, portanto, que a deficiência é apenas mais uma característica da condição humana. (BRASIL, 2010).

O documento reforça a promoção e proteção dos direitos e da dignidade das pessoas com deficiência, além de prestar significativa contribuição para corrigir as profundas desvantagens sociais e para promover sua participação na vida econômica, social e cultural, em igualdade de oportunidades, tanto nos países em desenvolvimento como nos desenvolvidos. (BRASIL, 2010).

A inclusão exige transformações das escolas, que devem estar adaptadas ao aluno com deficiência, valorizando a sua individualidade e oferecendo condições de Atendimento Educacional Especializado (AEE)¹. É importante salientar que a inclusão não será alcançada somente com o esforço das escolas. Trata-se de um processo multidimensional, que demanda atuação de toda a sociedade, incluindo as pessoas com deficiência. Neste sentido, para SASSAKI (1997, p. 41), inclusão é:

Um processo pelo qual a sociedade se adapta para poder incluir em seus sistemas sociais gerais pessoas com necessidades especiais e, simultaneamente, estas se preparam para assumir seus papéis na sociedade. [...] Incluir é trocar, entender, respeitar, valorizar, lutar contra exclusão, transpor barreiras que a sociedade criou para as pessoas.

¹ 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).



Indubitavelmente, a escola inclusiva é o espaço da diversidade. Nela, naturaliza-se a diferença, de forma que todos os alunos possam ser educados em salas de aula regulares. Esse cenário proporciona atendimento educacional adequado à pessoa com deficiência, pois propõe um espaço onde todos ajudam e são ajudados por seus colegas e membros da escola. A inclusão representa, de fato, uma mudança na mente e nos valores para as escolas e para a sociedade como um todo, porque, subjacente à filosofia, está aquele aluno ao qual se oferece o que é necessário, e, assim, celebra-se a diversidade. (MITTLER, 2003, p. 36).

A inclusão nas escolas regulares e no Ensino Superior se tornou imprescindível. Principalmente para os professores, o desenvolvimento de habilidades para o atendimento especializado de alunos com deficiência trouxe, também, quebra de paradigmas no que diz respeito à escola especial e à inclusão dentro de um sistema regular de ensino.

A concepção de uma efetiva inclusão e a formação continuada não são factíveis sem a chamada “política pública”, aqui compreendida como conjunto de ações e atividades desenvolvidas pelo gestor público para atender às necessidades de um grupo ou uma sociedade. Neste sentido, a universidade precisa acolher e cumprir o objetivo de educar os alunos com deficiência, adaptando-se às suas peculiaridades no campo da aprendizagem. (VIANA; CARVALHO, 2014. p.174).

Conforme depreende-se do que foi apresentado até aqui, as premissas da Educação Inclusiva são relativamente recentes e voltam-se sobremaneira à Educação Básica. As diretrizes até aqui vistas, entretanto, devem guiar também o Ensino Superior, por muito tempo negligenciado pela doutrina e pela legislação.

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



Apresentado um sumário histórico da Educação Especial, a pesquisa estará apta a explorar a temática da avaliação da aprendizagem, objeto principal deste estudo.

Avaliação da aprendizagem

Na trajetória histórica da avaliação, os recortes revelam a informação de que, em 2.200 a.C, métodos avaliativos já eram utilizados, quando os soldados mais competentes eram selecionados para compor o exército imperial, ao passo em que se excluía os demais, considerados “incapazes”. De acordo com Luckesi (1995), o nosso exercício pedagógico escolar é atravessado mais por uma cultura avaliativa classificatória e meritocrática do que mesmo por uma pedagogia do ensino/aprendizagem.

A denominação de avaliação da aprendizagem é recente. Ela é atribuída a Ralph Tyler, que a cunhou em 1930 (LUCKESI, 2013). O tema da avaliação da aprendizagem despertou interesse de educadores e pesquisadores, principalmente após meados do século XX, com os estudos de Tyler e Smith nos Estados Unidos da América (EUA) com a obra “Estudos dos Oito Anos”, que defendeu alguns procedimentos de avaliação, tais como: testes, escalas, questionários e outras maneiras de coletar informações que elucidassem o rendimento dos alunos. Nesse momento, a avaliação ganha força com relação a currículo.

No Brasil, a forte influência veio dos EUA, com a herança da Psicometria² e tecnoburocracia e a ênfase da Docimologia³,

² A psicometria é um ramo especializado da psicologia que se dedica ao estudo e elaboração dos testes de avaliação psicológica e ao desenvolvimento e aplicação dos conhecimentos estatísticos e de outros processos matemáticos à psicologia. ([https://www.infopedia.pt/apoio/artigos/\\$psicometria](https://www.infopedia.pt/apoio/artigos/$psicometria))

³ A palavra Docimologia (dogrego dokimé, “teste”) foi cunhada por Henri Piéron em 1920. Trata-se do estudo sistemático dos exames, em particular do sistema de atribuição de notas e dos comportamentos dos examinadores e examinados. (<https://pt.wikipedia.org/w/index.php?title=Docimologia&action=edit>)



embora, durante o Estado Novo, predominasse a Pedagogia Tradicional, com destaque para a mensuração tida como medida de resultados, no sentido conservador. Ademais, a influência da educação jesuítica, fundamentada na coletânea “*Ratio Studiorum*”, mantinha o controle de resultados.

Na tentativa de gerar transformações, nas décadas de 1950 e 1960, no Brasil, começava uma nova aprendizagem democrática. Historicamente, a sociedade começava a se organizar, a discutir sobre a escola pública, a lutar pelos seus direitos, enfim, começava a vislumbrar o espectro de uma democracia. Em 1961 e 1971, foram publicadas duas Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, sendo a primeira a lei nº 4024/1961 (BRASIL, 1961) e a segunda a lei nº 5692/1971 (BRASIL, 1971); esta última é considerada, por alguns autores, uma reformulação da primeira e não uma segunda LDB; nela, prevalecia o ensino tecnicista, que formava profissionais a nível médio (técnico).

A mais recente LDB 9394/96 representa a “proposta” de uma reforma na formação profissional, com ênfase para o nível de formação superior. Entretanto, pela omissão legal no que tange à verificação de rendimento escolar do aluno com deficiência e também do aluno de instituição superior, entende-se que os critérios a serem observados serão aqueles elencados em seu artigo 24:

Art. 24. A educação básica, nos níveis fundamental e 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.

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



A existência de diversos tipos de avaliação, em decorrência de pressupostos metodológicos, culturais e epistemológicos, leva-nos a uma discussão dos paradigmas e modelos em avaliação.

De acordo com Perrenoud (1999), existem dois grandes paradigmas de avaliação, considerando as funções, os objetivos e as metodologias: um caracterizado pelo controle e competição, ou seja, por uma lógica de seleção; e outro, com aspecto democrático, processual e formativo, em que prevalece uma lógica formativa:

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

Nesse sentido, há uma forte corrente de educadores em busca de proscrever a avaliação utilizada como instrumento de seleção, centrada apenas em resultados, reguladora e reprodutora de desigualdades sociais, em que alunos e alunas são vistos de forma abstrata, desvinculados de cultura e de classe social. Fazendo crítica à Pedagogia do Exame⁴, Luckesi (2013) propõe uma nova conceituação: a avaliação como um juízo de valor sobre dados relevantes da realidade, segundo uma abordagem processual contínua, compartilhada, sistemática e democrática, denominada de avaliação diagnóstica.

É salutar enfatizar que a avaliação diagnóstica agrega a avaliação formativa e é realizada durante todo o ano letivo. En-

⁴ A pedagogia do exame está centrada nos resultados, na verificação das notas, e de como estão os alunos no que se refere aos processos de promoção. (BARRIGA, 2003).



tretanto, no início do ano, ela logra resultados possíveis para que o planejamento possa ser revisto e, por isso, seja possível realizar intervenções como reforço escolar ou retomada de conteúdos.

A dinâmica da sala de aula, a avaliação e a orientação da aprendizagem dos alunos são procedimentos complexos, que exigem formação específica e plena dedicação dos profissionais que direta ou indiretamente atuam com alunos com deficiência. Logo:

A preocupação é comum a todos os avaliadores, que vêm na contingência de avaliar e pesquisar grande número de constrictos, como rendimento escolar, compreensão de textos, atitudes, habilidades verbais, aptidão numérica, etc.: que nem sempre são fáceis de definir operacionalmente e de avaliar, diante da precariedade e limitação dos recursos operacionais. (VIANNA, ANO, p. 29).

No entanto, estabelecer métodos de avaliação em uma sala heterogênea, onde estão pessoas com características diferenciadas – ritmos e níveis de abstração – não é uma tarefa fácil.

[...] entre os alunos dos cursos de formação para professores, sobre as atuais políticas de inclusão escolar, o que se nota é o sentimento de apreensão entre os mesmos.

Isto acontece porque eles já têm maturidade para avaliar que os recursos oferecidos em sua formação docente podem não ser suficientes para capacitá-los ao lidar com a diversidade (BEYER, 2005, p.73).

Portanto, é fundamental que o professor ofereça ao aluno as oportunidades de mostrar seu desempenho, suas habilidades, evitando, assim, fazer do processo de ensino um mecanismo de só aplicar instrumentos de avaliação. (DEPRESBITERIS, 2009).

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



Dinâmica normativa associada à temática

De início, cabe pontuar que a isonomia compõe a base principiológica que fundamenta a Carta Constitucional/1988 (BRASIL, 1988). Dessa forma, na condição de mantenedor de direitos e garantias fundamentais, o Estado deverá ter firme atuação no sentido de assegurar a todos os brasileiros, sem distinção de qualquer natureza, a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade. Essa é a inteligência do art. 5º, CRFB/1998.

Nesse ponto, é necessário atentar para o fato de que a promoção de uma efetiva igualdade requer, em alguns casos, o implemento de condições especiais para pessoas que estão num contexto de “desigualdade”. Nas palavras de Nery Júnior (1999, p. 42), “dar tratamento isonômico às partes significa tratar igualmente os iguais e desigualmente os desiguais, na exata medida de suas desigualdades”.

O direito à Educação é encarado sob essa ótica pelo texto constitucional. Em seu art. 6º, a CRFB/1988 o posiciona dentre o rol de direitos sociais a serem implementados pelo Poder Público, sendo competência de todos os entes federativos o implemento dos requisitos necessários à sua efetivação, segundo expressa previsão do art. 24, inciso IX. Adiante, já em seu art. 208, alicerçada no princípio da isonomia, a Constituição assevera: “Art. 208. O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: [...] III – atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino”.

Nota-se, no dispositivo transcrito, a intenção constitucional de garantir às pessoas com deficiência Atendimento Educacional Especializado de forma a preservar-lhes o direito



à Educação. Registre-se que esta não é a única menção à promoção de direitos às pessoas com deficiência do texto constitucional. As disposições que proíbem a discriminação e visam ao implemento de todas garantias e direitos a tal público estão presentes em toda a Constituição. Dessa forma, a Carta Constitucional de 1988 estabelece a base principiológica que direcionará o arcabouço legal relativo à temática. (BRASIL, 1988).

Cientes das diretrizes constitucionalmente estabelecidas, será cabível a análise legal da avaliação no ensino, sob a ótica da Educação Inclusiva. Nesta etapa, destaca-se o teor de duas referências legais: a Lei 9.394 (BRASIL, 1996), já referida em tópico antecedente e a Lei 13.146, Lei Brasileira de Educação da Pessoa com Deficiência. (BRASIL, 2015).

A Lei 9394/96, que estabelece as diretrizes e bases da Educação nacional, trata da “Educação Especial” em capítulo específico, dispondo:

Art. 58. Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013)

§ 1º Haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de educação especial.

§ 2º O atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns de ensino regular.

§ 3º A oferta de educação especial, dever constitucional do Estado, tem início na faixa etária de zero a seis anos, durante a educação infantil.

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



Do dispositivo legal colacionado, depreende-se que a LDB (BRASIL, 1996) determina a existência de apoio especializado para atender à necessidade dos educandos com deficiência. Não há, entretanto, expressa menção à elaboração de uma avaliação especializada à “clientela da Educação Especial”. Seria razoável concluir, entretanto, que, se as pessoas com deficiência gozam de respaldo legal que lhes garante acompanhamento educacional especializado, esse público também deve ser avaliado de forma “especializada”.

Se é embrionária a abordagem da LDB (BRASIL, 1996) relativa à avaliação especializada no âmbito da Educação Básica, pode-se aduzir que a lei é omissa na análise do tema no âmbito da Educação Superior. Tal constatação reforça o fato de que a “avaliação inclusiva” ainda carece de uma efetiva regulamentação. Passa-se, pois, à análise do segundo diploma legal, que lança novas perspectivas ao cenário até então apresentado.

A Lei Brasileira de Educação da Pessoa com Deficiência, Lei 13.146 (BRASIL, 2015), disciplina a temática de forma mais direta, trazendo, em seu artigo 30, determinação que contempla a avaliação especializada na seara da Educação Superior:

Art. 30. Nos processos seletivos para ingresso e permanência nos cursos oferecidos pelas instituições de ensino superior e de educação profissional e tecnológica, públicas e privadas, devem ser adotadas as seguintes medidas:

I - atendimento preferencial à pessoa com deficiência nas dependências das Instituições de Ensino Superior (IES) e nos serviços;

II - disponibilização de formulário de inscrição de exames com campos específicos para que o candidato com deficiência informe os recursos de acessibilidade e de tecnologia assistiva necessários para sua participação;



III - disponibilização de provas em formatos acessíveis para atendimento às necessidades específicas do candidato com deficiência;

IV - disponibilização de recursos de acessibilidade e de tecnologia assistiva adequados, previamente solicitados e escolhidos pelo candidato com deficiência;

V - dilação de tempo, conforme demanda apresentada pelo candidato com deficiência, tanto na realização de exame para seleção quanto nas atividades acadêmicas, mediante prévia solicitação e comprovação da necessidade;

VI - adoção de critérios de avaliação das provas escritas, discursivas ou de redação que considerem a singularidade linguística da pessoa com deficiência, no domínio da modalidade escrita da língua portuguesa;

VII - tradução completa do edital e de suas retificações em Libras.

Como visto, a Lei 13.146 (BRASIL, 2015) traz determinações específicas que contemplam a avaliação educacional especializada no âmbito da Educação Superior. Pode-se inferir, portanto, com algum otimismo, que se observa um cenário de evolução na regulamentação da temática. É bem verdade que as transformações sociais nem sempre acompanham as alterações legislativas, mormente quando se trata de matéria tão complexa, que demanda mudanças de paradigmas educacionais. A despeito disso, repisa-se a necessidade de ampliação da discussão da matéria para que, algum dia, o direito social à Educação seja assegurado de forma efetiva a todos os cidadãos em todos os níveis educacionais.

Conclusão

As pessoas com deficiência traçaram uma árdua trajetória para conquistar espaço no seio da sociedade a que tem per-

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



tencido. Conforme depreende-se do sumário relato histórico desenvolvido nesta pesquisa, aqueles que possuíam inaptidões físicas ou mentais passaram milhares de anos excluídos das dinâmicas sociais, havendo relatos, inclusive, de completo abandono dessas pessoas. (RODRIGUES,2008).

No Brasil, o cenário de exclusão passou a ser transformado apenas a partir da segunda metade do século XIX, e de forma mais marcante no decorrer do século XX, com o surgimento de algumas organizações voltadas para o cuidado de pessoas com deficiência.

Voltando a análise para o direito à Educação desse público, tem-se que o marco nacional de maior destaque foi a edição da Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988), que estabeleceu bases principiológicas alicerçadas na isonomia e possibilitou o desenvolvimento de uma Educação Inclusiva. Vale pontuar que a Carta Constitucional garantiu Atendimento Educacional Especializado às pessoas com deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino. Em âmbito legal, constatou-se a consonância das disposições em relação ao texto constitucional.

No que tange à avaliação da aprendizagem, vertente específica da Avaliação Educacional, constatou-se ainda serem embrionárias a bibliografia e as disposições legais disponíveis para a temática, especialmente as voltadas para a Educação Superior. Importa ressaltar, entretanto, a recente edição da Lei 13146/2015 (BRASIL, 2015), que trouxe determinações específicas que contemplam a avaliação da aprendizagem, inclusive, em âmbito superior. Tal fato representa uma evolução da regulamentação da matéria e inspira otimismo para a luta pela Educação Inclusiva.

É patente que a edificação de uma educação efetivamente inclusiva em todos os níveis e nos mais diversos aspectos,



incluindo o avaliativo, é uma complexa missão que demanda consciência e esforço de todos os atores sociais. Por outro lado, é notória a necessidade de ampliação dos debates relativos à temática, por serem imprescindíveis à mudança nos paradigmas até então adotados pelos componentes da sociedade. Dessa forma, o presente estudo pretendeu conceder simbólica contribuição para que o tema continue sendo explorado e enriquecido tanto na academia, quanto fora dela.

Referências

BARRIGA, Angel Diaz. **Uma polêmica em relação ao exame.** In: ESTEBAN, Maria Teresa (Org.). Avaliação: uma prática em busca de novos sentidos. 5.Ed.Rio de Janeiro: DP&A,2003,p.51-82.

BEYER, Hugo Otto. **Inclusão e avaliação na escola:** de alunos com necessidades educacionais especiais. Porto Alegre: Mediação, 2005, 128p.

BRASIL. **Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência:** Protocolo Facultativo à Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência: Decreto Legislativo nº 186, de 09 de julho de 2008: Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009. 4ª Ed., rev. e atual. Brasília: Secretaria de Direitos Humanos, 2010. 100p.

_____. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.** Disponível em: <http://www.planalto.gov.br>>. Acesso em: 22 fev. 2010.

_____. **Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002.** Diário Oficial, Poder Executivo, Ministério da Educação, Brasília, DF, 25 abril, 2002. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/110436.htm>. Acessado em 29/05/2017.

_____. **Lei nº 13.146, de 06 de julho de 2015.** Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br/>>. Acessada em 27 de maio de 2017.

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



_____. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acessada em 17/06/2017.

CARVALHO, Alfredo Roberto de. **Inclusão social e as pessoas com deficiência:** uma análise na perspectiva crítica. Cascavel, PR, 2009.

FERGURSON, P & ASCH, A, (1989), **Lessons from life:** Personal and parental perspectives on school, childhood, and disability. In D. Biklen, A. Ford & D. ferguson (Eds.), Disability and society (p.108-140). Chicago: National Society for the Study of Education.

FIGUEIREDO, R. V. W. L. POULIN J - R (ORGS). **Novas Luzes sobre a Inclusão Escolar.** Fortaleza: Edições UFC, 2010.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da Aprendizagem:** estudo e proposições. Cortez: São Paulo, 2013.

_____. **Avaliação da Aprendizagem escolar:** estudos e proposições. Cortez: São Paulo, 1995.

LEITÃO, Vanda Magalhães Leitão. Acessibilidade na UFC. In: Vanda Magalhães Leitão; Tania Vicente Viana (Orgs) **Tessituras Possíveis:** caminhos para acessibilidade na UFC. Edições UFC, Fortaleza, 2014.

MACIEL, Álvaro dos Santos. **A inclusão das pessoas com deficiência no mercado de trabalho.** Jacarezinho, 2010. Dissertação (Mestrado em Ciência Jurídica) - Programa de Mestrado da Universidade Estadual do Norte do Paraná - UENP.

MENDES, E. G. Perspectivas para a construção da escola inclusiva no Brasil. In: PÁLHARES, M. S. & MARTINS,S.C. **Escola inclusiva.** São Carlos, EdUFSCar, 2002. pp.61-85.

MITTLER, Peter. **Educação Inclusiva:** contextos sociais. Porto Alegre: Artmed, 2003.

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



Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva/2008. Disponível em: <portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducacional.pdf>. Acessado em 27/07/2017.

ZEPHONE, R. M. O.. In: Revista Educação Especial. **A conferência mundial de educação para todos e a declaração de Salamanca:** alguns apontamentos. Santa Maria, v. 24, n. 41, p. 363-376, set./dez. 2011. Disponível em: <<http://www.ufsm.br/revistaeducacaoespecial>>, acessado em 27/06/2017.

FRAGA, J. M.; VARELA, A. M.; WUO, A. S.; RAUSCH B. In: Revista Educação Especial - **Conceitos e relações entre educação inclusiva e educação especial nas legislações educacionais do Brasil**, Santa Catarina e Blumenau - v. 30, n. 57 p. 41-54, jan./abr. 2017 Santa Maria, disponível em: <<http://www.ufsm.br/revistaeducacaoespecial>>. Acessado em 03/06/2017.

RODRIGUES, Olga Maria Piazzentin Rolim. Educação especial: história, etiologia, conceitos e legislação vigente. In: Vera Lúcia Messias Fialho Capellini (org.). **Práticas em educação especial e inclusiva na área da deficiência mental**. Bauru: MEC/FC/SEE, 2008.

SANCHEZ, Pilar Arnaiz. A Educação Inclusiva: um meio de construir escolas para todos no século XXI. In: **Revista da Educação Especial** - Out/2005, Nº 07.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Inclusão:** construindo uma sociedade para todos. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

SILVEIRA BUENO, José Gerardo. **Educação Especial Brasileira:** questões conceituais e de atualidade. São Paulo: EDUC, 2011.

STAINBACK, S. & STAINBACK, W. **Inclusão um guia para educadores**. Porto Alegre: Artmed Editora, 1999.

VIANNA, Heraldo Marelím. **Avaliação Educacional:** Teoria - Planejamento - Modelos. São Paulo: IBRASA, 2000.

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



AVALIAÇÃO EDUCACIONAL: UM OLHAR SOBRE AS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA VISUAL

Maria Rita Paula da Silva

Doutoranda em Teologia pela Escola Superior de Teologia (Faculdades EST) em São Leopoldo/RS, Brasil; Bolsista da CAPES; Mestra em Ciência da Educação pela Universidade Autônoma de Assunção – UAA Paraguai, revalidado na UFPE; Mestra em Teologia pela Faculdades EST. Orientadora Pedagógica da E.E. Almirante Barroso em Santana-AP; Professora do AEE na E.M.N.S.C. Conselheira do Conselho Municipal de Educação (CMES)-Santana-AP; E-mail: mrmariapaula@hotmail.com.

Terezinha de Jesus Martins de Sena

Doutoranda em Teologia pela Escola Superior de Teologia (Faculdades EST) em São Leopoldo/RS, Brasil; Mestra em Teologia pela Faculdades EST; Professora de Língua Portuguesa na E.E. Almirante Barroso em Santana-AP; E-mail: terezinhasena@bol.com.br.

Elivaldo Serrão Custódio

Doutor em Teologia pela Escola Superior de Teologia (Faculdades EST) em São Leopoldo/RS, Brasil; Mestre em Direito Ambiental e Políticas Públicas pela Universidade Federal do Amapá (UNIFAP); Docente da Secretaria de Estado da Educação do Amapá (SEED); Editor Associado da Revista Identidade da Faculdades EST; Membro do Grupo de Pesquisa Currículo, Identidade Religiosa e Práxis Educativa (Faculdades EST), do Grupo de Pesquisa Identidade (Faculdades EST), do Grupo de Pesquisa Centro de Estudos Políticos, Religião e Sociedade (CEPRES-UNIFAP/CNPq) e do Grupo de Pesquisa Educação, Relações Étnico-raciais e Interculturais (UNIFAP/CNPq); E-mail: elivaldo.pa@hotmail.com.

Agência Financiadora: não contou com financiamento

RESUMO

O presente artigo objetiva analisar os principais fatores que interferem na avaliação de aprendizagem de alunos com deficiência visual inseridos em sala de aula de ensino regular. Para tal trabalho, foi realizada pesquisa bibliográfica, documental e etnográfica de cunho qualitativo, além de observação participante com alunos com deficiência visual inseridos no ensino regular. A observação participante também se estendeu aos professores para verificar como esses profissionais atuam com alunos com deficiência incluídos em suas salas de aula. A pesquisa foi realizada no ano de 2015 numa escola pública localizada no município de Santana, estado do Amapá, com alunos do 6º ao 9º ano do ensino fundamental. Como resultados da pesquisa, observamos ausência de qualificação profissional e preparo de educadores atuantes em turmas de ensino regular e que têm alunos com deficiência; desconhecimento por parte de alguns desses profissionais quanto às leis direcionadas para o atendimento de alunos com deficiência; falta de sensibilidade das pessoas consideradas normais frente à deficiência, entre outros. Além



disso, detectamos que a estrutura física da escola é insuficiente para o atendimento desses alunos.

Palavras-chave: Avaliação Educacional. Escola inclusiva. Deficiência visual

ABSTRACT

The present article aims to analyze the main factors that interfere in the evaluation of learning of students with visual impairment, inserted in a regular classroom. For this work, a qualitative bibliographical, documentary and ethnographic research was carried out, as well as participant observation with students with visual impairment inserted in regular education. Participant observation also extended to teachers to see how these professionals work with students with disabilities included in their classrooms. The research was carried out in 2015 in a public school located in the municipality of Santana, state of Amapá, with students from 6th to 9th grade. As results of the research, we observed the absence of professional qualification and preparation of educators working in regular teaching groups with students with disabilities; Lack of knowledge on the part of some of these professionals regarding the laws aimed at the care of students with disabilities; Lack of sensitivity of people considered normal to disability, among others. In addition, we detected that the physical structure of the school is insufficient to attend these students.

Keywords: Educational Evaluation. Inclusive school. Visual impairment

Introdução

Neste estudo procuramos abordar os desafios que permeiam o discurso e a ação de todos os envolvidos no processo de ensino e aprendizagem dos alunos com deficiência visual, especificamente em relação a formas de avaliação visando alcançar conhecimentos e conseqüentemente sua aprovação.

Nossa problemática gira em torno de questões como: de que maneira a prática avaliativa e pedagógica pode contri-

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



buir para a formação e integração dessa clientela especial sem utilizar-se de práticas forjadas e discriminatórias? Para tanto, buscamos aporte teórico nos estudo de autores como Luckesi (2008), Hoffmann (2005), Beyer (2005), Gil (2000), Mittler (2003), Smith (2008), González Rey (2011), entre outros, que abordam e discutem sobre a temática de nosso objeto de estudo.

A este propósito, foram realizadas algumas abordagens referentes à deficiência visual, enquanto elemento de inclusão social, a partir do âmbito escolar, temática que tem sido objeto de vários estudos e discussão a nível nacional e internacional. No Brasil, especificamente, a partir da Constituição Federal de 1988 já existe menção às pessoas com deficiência visual. No entanto, as proposições desta pesquisa estão dirigidas à realidade da escola, direcionadas a professores do ensino regular que possuem, em suas salas de aula, alunos com necessidades especiais, especificamente alunos com deficiência visual (cegos ou com visão subnormal).

Assim, buscamos, nesta pesquisa, compreender através de observação participante em uma escola pública localizada no município de Santana, estado do Amapá, os entraves que os alunos enfrentam para participar de atividades avaliativas desenvolvidas na escola, sejam elas pedagógicas ou não, considerando que tal atitude pode ser caracterizada muitas vezes como exclusão.

Baseando-nos na problemática observada referente ao não desenvolvimento esperado e à não participação ativa nas atividades avaliativas e pedagógicas escolares dos alunos cegos incluídos nas classes de ensino regular da escola, procuramos também identificar os fatores que ocasionaram tal realidade.

O levantamento realizado na escola de campo quanto aos fatores que fomentam as práticas avaliativas foram abor-



dados na contextualização, os quais fazem uma exposição das situações problemáticas na educação escolar dos alunos com deficiência visual e as ineficientes condições arquitetônicas e pedagógicas que contribuem para tais situações.

O trabalho teve ainda, como público-alvo, professores que tinham, em suas salas de aula, alunos com deficiência visual, com intuito de favorecer conhecimentos específicos voltados para tal deficiência e por conta da legislação vigente que garante a permanência desses alunos nos ambientes escolares tidos como normais.

Caracterização da deficiência visual e atendimento escolar inclusivo

De acordo com Sá e Campos (2007, p.15), a deficiência visual pode ser subdividida em: cegueira e baixa visão. Conforme referência de livros sobre atendimento educacional especializado, a cegueira é uma alteração grave ou total “de uma ou mais 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”.

Na busca de compreender essas referências ora citadas, Smith (2008, p. 332) argumenta que “cegueira significa que a pessoa usa o toque e a audição para aprender e não tem um uso funcional da visão”, e completa ainda que “os indivíduos com baixa visão usam-na para aprender, mas suas deficiências visuais interferem no funcionamento diário”.

Seguindo essa mesma linha de raciocínio, Gil (2000) expressa que a deficiência visual, pode ser ainda classificada como cegueira e visão subnormal. Portanto, a deficiência vi-

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



sual não se caracteriza só pela cegueira, existem outras deficiências na visão que também podem indicar comprometimento na aprendizagem do aluno, ou seja, tornando-as adequadas às limitações provenientes das deficiências, dentre outros elementos essenciais à implementação de uma educação de qualidade a todos.

É pertinente ressaltar que a visão subnormal é caracterizada pela perda parcial na capacidade visual, que exige observação especial para que seja diagnosticada. Para Gil (2000, p. 42), os sintomas mais frequentes da visão subnormal são: irritação constante nos olhos, aproximação do papel junto ao rosto, quando escreve e lê, dificuldade para copiar bem da lousa a distância, entre outros. Esses sintomas, muitas vezes, não são percebidos pelas famílias, antes da criança começar a frequentar a escola. Assim, no âmbito escolar, ao ser observado na criança sintomas que indicam a deficiência visual é fundamental que o professor oriente a família a consultar um especialista para um diagnóstico mais preciso.

Verificamos em nossas pesquisas que as políticas públicas nos últimos anos têm avançado para inovar a ação e a prática pedagógica no espaço escolar, no entanto, é necessário colocar em prática, reinventando não somente nossas formas de fazer mais a mentalidade de se fazer bem, com amor, dedicação e responsabilidade.

Com relação à aprendizagem, destacamos o pensamento de Richard Bach (1977, p. 52) quando diz que “aprender é descobrir aquilo que você já sabe. Fazer é demonstrar que você sabe. Ensinar é lembrar os outros que eles sabem tanto quanto você. Vocês são todos aprendizes, fazedores, professores”.

É com base nessa premissa que se apresenta uma nova concepção de atendimento a pessoa com deficiência, que se re-



fere à possibilidade do aluno cego ou com visão subnormal ser atendido no ensino regular. Para isso, é necessário compreender que “a aprendizagem humana se dá com base na convivência social, na apropriação das atividades historicamente engendradas pelos homens, pela internalização dos significados sociais”. (CAIADO, 2003, p. 39).

Oportunizar ao aluno com deficiência visual uma educação de qualidade, bem como proporcionar ao mesmo condições de acesso e permanência na escola e garantir seus direitos de cidadania é de suma importância para o processo civilizador. Além disso, o aluno com deficiência visual deve ser tratado com dignidade e respeito. Contudo, somos conhecedores de que não é fácil conseguir um contexto efetivo de inclusão. O desconhecimento e o conseqüente medo por parte das pessoas, por exemplo, são obstáculos às situações, que dificultam as pessoas com deficiência conviverem em harmonia com os demais.

Nesta perspectiva, as propostas educacionais para esse tipo de ensino especializado precisam avançar e acompanhar o ritmo, quebrando paradigmas em busca de desafio e possibilidades de inclusão escolar. Segundo Moreno (2009), os sistemas educacionais devem concentrar a educação no aprendiz, levando em consideração seu potencial. Sendo assim, as práticas mais disseminadas de uma educação especial de atendimento especializado, centrada em locais exclusivos e isolando às pessoas com deficiência, caracterizando a segregação, não é mais possível e aceitável na perspectiva de educação inclusiva e cidadã.

Lembramos que o atendimento educacional a pessoas com deficiência visual no âmbito da inclusão recebeu muitas contribuições significativas através da teoria de Vygotsky que, numa

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



abordagem sócio-histórica no âmbito da educação escolar, defende a concepção de que “a aprendizagem desperta uma série de processos evolutivos internos capazes de operar apenas quando a criança está em interação com as pessoas de seu meio e em cooperação com algum semelhante”. (ANTUNES, 2003, p. 29).

Sendo assim, é importante recordarmos que o conceito de inclusão não se finaliza em, simplesmente, permitir o acesso desse aluno nas dependências das escolas da rede regular de ensino comum, mas, também, de garantir sua permanência nesse espaço com a igualdade de oportunidades e de acesso.

O processo de integrar o aluno em uma estrutura educacional viabiliza que ele tenha oportunidade de se adaptar através da socialização. Nessa perspectiva, Vigotsky (1995) expressa que é nas relações sociais com o ‘outro’ que a criança aprende e se desenvolve. Além disso, é no ambiente onde as relações sociais são privilegiadas. Portanto, a partir dessa integração, a criança e o adolescente saem do processo de segregação, dando acesso a um leque de possibilidades no meio social superando seus limites e buscando superações.

A inclusão necessariamente implica em mudanças que devem ser feitas e adaptadas no ambiente escolar. Ela propõe que se organize a estrutura conforme as necessidades não só do aluno que possui deficiências, mas de todos os demais.

O ensino é inclusivo não por aceitar crianças com limitações, mas por criar um espaço subjetivo e social que permita que crianças diferentes se encontrem e sejam capazes de compartilhar suas atividades. (GONZÁLEZ REY, 2011, p. 60).

Portanto, para que haja desenvolvimento integral do aluno com deficiência visual é necessário que as condições educacionais ofertadas sejam viáveis à integração, à socialização e à inclusão.



O desafio do professor frente à avaliação esolar do aluno com deficiência visual

Por muito tempo a avaliação foi entendida como castigo, administrada por professores para atingir determinados alunos. Alguns professores viam na avaliação uma forma de punir os alunos pelo seu mau comportamento em sala de aula e também para mostrar que quem mandava era ele, o professor.

Sobre a forma como se encara o erro e as práticas de castigo na escola, Luckesi (2008, p. 49) nos aponta que atualmente as formas de castigar são raras, porém, “o castigo não desapareceu da escola. Ele se manifesta de outras maneiras, que não atingem imediatamente o corpo físico do aluno, mas sua personalidade, uma ‘violência simbólica”.

Nesse contexto, a avaliação era considerada uma prática de exclusão, motivando o aluno a se sentir incapaz de aprender e até a desistir de estudar. No entanto, essas práticas nos últimos anos vêm sendo incisivamente criticadas por diversos pensadores da área da educação e demais áreas do conhecimento que não admitem e/ou não aceitam mais essa forma de pensar e desenvolver a educação escolar.

Inspirados em Mantoan (2008), podemos dizer que uma boa avaliação é aquela planejada para todos os estudantes envolvidos no processo, em que cada um tem seu tempo e a seu modo aprende a analisar e a regular a sua produção de forma crítica e autônoma. Ele deve dizer o que aprendeu, o que acha interessante estudar e como o conhecimento adquirido modifica a sua vida.

Para Hoffmann (2005), todo procedimento avaliativo tem por finalidade observar o aluno, analisar e compreender seus procedimentos de aprendizagens e tomar posições peda-

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



gógicas favoráveis à continuidade do processo. Além disso, é necessário levar em consideração que o professor e aluno fazem parte do processo de ensino e de aprendizagem, e que a função da avaliação deve estar a serviço de ambos, pois é fundamental partilhar o pensamento. (ANACHE; MARTINEZ, 2007). Segundo as autoras:

A avaliação precisa romper com práticas classificatórias que tendem a estimular a reprodução mecânica dos conteúdos, privilegiando a competitividade e não trabalho coletivo. [...] deve ser parte do processo, permitindo a participação de todos os envolvidos, com o objetivo de retroalimentar o aluno e o professor por meio de monitoramentos constantes e não periódicos. (ANACHE; MARTINEZ, 2007, p. 52).

Para os autores como Luckesi (2008), Hoffmann (2005), Beyer (2005), Gil (2000), Mittler (2003), Smith (2008), entre outros, a avaliação como parte integrante do projeto pedagógico da escola é um de seus elementos constitutivos e não apenas um procedimento técnico referente aos desempenhos dos aprendizes. Neste sentido, o professor para usar suas práticas no cotidiano escolar precisa ser mais criativo, ter bom senso e sensibilidade para conduzir sua aula, obtendo, assim, uma aprendizagem mais significativa e que faça sentido ao cotidiano e à realidade do aluno.

Desta forma, nas atividades e ações pensadas e/ou desenvolvidas com alunos com deficiência visual, o professor precisa desenvolver metodologias que possibilitem uma aprendizagem de qualidade, além da pretensão de formar uma pessoa responsável e com participação ativa na sociedade, exercendo de fato o seu direito de cidadão.

O professor é peça essencial para a concretização do processo de inclusão do aluno com deficiência visual, e, nesse



processo, portanto, é fundamental haver mudanças na prática pedagógica, contribuição da família e da sociedade em geral nesse processo de ensino e aprendizagem.

Segundo Miranda (2008), o despreparo do professor para trabalhar com pessoas com necessidades especiais ocorre desde a sua formação inicial, o que tem levado muitos docentes a recorrer à formação continuada através de educação a distância ou até mesmo por meio de cursos, oficinas, congressos, a fim de tentar preencher essas lacunas existentes em sua formação. Sobre essa questão, Miranda (2008) cita que

[...] a formação inicial dos professores em relação ao atendimento das necessidades especiais, ainda ocorre de forma inconsciente, e poucos profissionais iniciam sua carreira docente com experiências de ensino junto a alunos com NEE. A maioria dos professores manifesta descontentamento com seu processo de formação em relação a esta questão e há total ambiguidade em termos da formação docente, expressando a falta de política clara, consistente e avançada para a formação docente, entre as quais a do professor especializado. A tentativa de suprir essa lacuna tem sido a formação continuada através de educação à distância. (MIRANDA, 2008, p. 7).

Sentir dificuldades de trabalhar com alunos com deficiência visual continua sendo uma realidade presente na escola, geralmente por medo de atuar frente às diversidades. É bem verdade que o professor precisa de uma qualificação específica para atuar na inclusão de alunos com deficiência, mas é preciso ir em busca de tal capacitação para que não se torne um empecilho no processo de inclusão, reforçando a segregação.

Compreendemos que capacitar professores é possibilitar que esses profissionais da educação se tornem capazes de conduzir situações didáticas que respeitem as diferenças, atra-

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



vés de adaptações curriculares de implementação de recursos metodológicos como já foi mencionado anteriormente, pois de acordo com Paim (2002, p. 72):

O professor ao enfrentar uma sala de aula, depara-se com uma realidade que não corresponde àquela que geralmente é abordada durante sua formação pedagógica, pois as didáticas nada dizem sobre as “diferenças” que o professor está sujeito a encontrar ao assumir uma classe.

Entendemos que a segregação dos alunos com deficiência tem sido reforçada pela falta de preparo de professores do ensino regular em atuar com essa especificidade. Portanto, é urgente a necessidade das escolas e demais agentes que fazem a educação acontecer tomarem iniciativas na preocupação com a capacitação de professores e demais integrantes que fazem parte desse processo de ensino e aprendizagem. Por outro lado, a gestão, corpo técnico e professores, precisam ir em busca de novos conhecimentos que assegurem o bom desempenho frente às particularidades dos alunos com deficiência.

Somos conhecedores que a ineficácia dos cursos de formação de professores que não estão voltados para prepará-los para situações diferenciadas é uma realidade na educação pública brasileira, no entanto, não podemos ficar inércios ao que está acontecendo em nossa volta. Sobre essa situação, é pertinente destacar o pensamento de Macedo (2005, p.32) quando pontua que

O magistério precisa ser trabalhado de uma forma reflexiva no sentido forte dessa palavra. A sociedade com parte de uma sociedade complexa, a que se quer para todas as crianças deve saber oferecer algo melhor para todas elas, em sua diversidade e singularidade, no que de bom, ruim, torto, insuficiente elas trazem de sua vida lá fora. Praticar a reflexão e refletir sobre a prática é uma das condições para isso.



Além do mais, há necessidade do professor que atua em classes que possuem alunos com deficiência adquirir conhecimentos relativos às leis que definem atendimentos individuais, garantindo a aprendizagem significativa de todos. De acordo com Ferreira e Guimarães (2003, p. 82):

As leis significam a materialização da concepção de justiça de uma sociedade, devendo representar equilíbrio entre os diferentes interesses [...] as violações e/ou transgressões dos direitos são sem dúvida, verdadeiros entraves ao exercício autêntico da cidadania. Tanto podem representar desafios, e serem transpostos com tenacidade e determinação, quanto podem gerar acomodação e, pior ainda, desânimo.

É com base nesta proposição que afirmamos ser dever de todo profissional da educação conhecer e ter como referencial as garantias da legislação educacional na efetivação da sua prática pedagógica. Como também é de sua responsabilidade buscar conhecimentos que assegurem uma formação de qualidade, que lhe habilite a atuar em situações didáticas diferenciadas.

Nesse sentido, compreendemos que a capacidade do aluno com deficiência visual de exercer o seu papel de cidadão consciente na sociedade será mais bem desenvolvida quando a comunidade escolar se tornar de fato inclusiva e mais sensível a essas questões. Segundo Goffredo (1999), uma escola inclusiva deve ser embasada num projeto educativo que tenha tal finalidade.

Para um projeto educativo baseado nos princípios de integração/inclusão, devemos pensar numa renovação pedagógica que considere as diferenças. Não há dúvida de que a qualidade da educação tem importância prioritária para o crescimento econômico, social e político de um país. (GOFFREDO, 1999, p. 49).

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



Ou seja, oportunizando a todos os alunos condições iguais de acesso e permanência na escola. E essa condição deve ser garantida por todos os envolvidos no processo educacional.

Situando os caminhos da pesquisa

A presente pesquisa objetivou analisar os principais fatores que interferem na avaliação de aprendizagem de alunos com deficiência visual, inseridos em sala de aula de ensino regular. Para tal trabalho, foi realizada pesquisa bibliográfica, documental e etnográfica de cunho qualitativo, além de observação participante com alunos com deficiência visual inseridos no ensino regular. A observação participante também se estendeu aos professores para verificar como esses profissionais atuam com alunos com deficiência incluídos em suas salas de aula.

O levantamento realizado aconteceu em uma escola pública estadual no município de Santana, estado do Amapá, no ano de 2015. Num primeiro momento, procuramos fundamentar teoricamente as práticas reais e ideais na educação de pessoas com deficiência visual. Em seguida, num segundo momento, utilizamos da observação participante em turmas de alunos do 6º ao 9º ano do ensino fundamental, em especial em turmas com alunos com deficiência visual.

A observação participante também se estendeu aos professores para verificarmos como esses profissionais atuam com alunos com deficiência incluídos em suas salas de aula. Os sujeitos envolvidos na pesquisa foram seis (06) alunos matriculados do 6º ao 9º, dos quais estão frequentando salas de aula do ensino regular e cinco (05) professores que atendem esses alunos.

Optamos nesse estudo por uma pesquisa etnográfica de cunho qualitativo por entender que esta seria a mais adequada



para nossa investigação, pois, de acordo com Gil (2007), a pesquisa etnográfica privilegia a análise do processo, propondo as significações trazidas a partir dos dados coletados a respeito do conhecimento representado pelas experiências dos indivíduos e, ainda, permite com que o pesquisador esteja mais próximo e em contato direto com seu objeto de pesquisa.

Quanto aos instrumentos de coleta de dados, optamos pela observação participante, por considerar que a mesma é um processo:

[...] no qual um investigador estabelece um relacionamento multilateral e de prazo relativamente longo com uma associação humana na sua situação natural com o propósito de desenvolver um entendimento científico daquele grupo (MAY, 2001, p. 177).

Neste sentido, esse procedimento metodológico representou para nossa pesquisa um excelente recurso para inserção mais densa nas práticas e representações vivenciadas pelos alunos e professores no processo escolar de pessoas com deficiência visual. Recordamos que a observação participante também nos permitiu uma análise mais delimitada e específica, quando das incursões constantes que ocorrem no dia a dia das experiências com o objeto pesquisado.

Assim, com maior proximidade com o ambiente do grupo investigado, a pesquisa proporcionou efetuar maiores interpretações sobre o objeto de estudo, bem como maiores correspondências ao modo como os alunos e professores vivenciam sua relação com a escola e suas práticas pedagógicas de ensino e aprendizagem.

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



Resultados e discussões acerca das observações na escola-campo

Analisando os dados pesquisados, bem como as ações e discursos dos envolvidos na pesquisa, detectamos que, no que se refere à estrutura física, a escola não oferece condições que favoreçam a locomoção, o que dificulta a acessibilidade do aluno cego e de visão subnormal nas dependências da escola. Essa situação fere os princípios norteadores da educação especial, os quais defendem a garantia de acesso e permanência da criança com deficiência na escola.

Com relação à arquitetura da escola, houve uma mudança mediante sucessivas campanhas feitas pela comunidade escolar, o que resultou em uma pequena reforma, sendo introduzidos alguns corrimões, fato que ocasionou melhoria na locomoção dos alunos com deficiência visual nas dependências da mesma.

No âmbito das atividades pedagógicas e avaliativas, observamos que as mesmas não estão direcionadas ao aluno com deficiência visual, uma vez que no planejamento educacional as limitações dessa clientela não são consideradas. Verificamos que tal situação se deve a vários fatores, entre eles, a qualificação profissional inadequada às necessidades dos alunos com deficiência, bem como recursos didático-metodológicos ineficientes para o atendimento desses alunos.

Percebemos nas visitas *in loco* que os alunos cegos ou de visão subnormal, mesmo incluídos nas classes de ensino regular, continuam sendo tratados como excluídos, mediante situações que não lhes favorecem possibilidades de desenvolvimento e aprendizagem, sejam por questões físicas ou pedagógicas.

Uma preocupação nossa no decorrer da pesquisa é expressa nas palavras de Beyer (2005, p. 73), quando declara que



O atendimento dos alunos com necessidades especiais nas escolas do sistema regular de ensino aumenta em termos de desafio como resultado da formação docente lacunar. A maioria dos professores egressos dos cursos de formação está mal preparada para lidar com tal heterogeneidade escolar.

Para Glat e Blanco (2009), o fato de um aluno antigamente ser atendido somente em escola especializada (segregada), passando posteriormente a frequentar escola regular não significa que ele deixou de ser atendido pela educação especial. Segundo as autoras, “a educação especial constitui-se como um arcabouço consistente de conhecimentos teóricos e práticos, estratégias, metodologias e recursos para auxiliar a promoção da aprendizagem” (GLAT; BLANCO, 2009, p. 18). Portanto, não há uma ruptura entre educação inclusiva e educação especial.

Outra situação complexa é a relação professor-aluno, que não é comprometida pelo fato do professor ainda embasar sua prática na concepção de que o aluno com deficiência visual é incapaz de aprender por possuir limitação específica na visão, embora em muitos casos, não possuir nenhuma limitação intelectual. Essa concepção acaba estabelecendo uma postura frente aos alunos ou de paternalismo ou de descaso por parte do professor.

Neste sentido, Mittler (2003, p. 20) considera que:

A inclusão depende do trabalho cotidiano dos professores na sala de aula e do seu sucesso em garantir que todas as crianças possam participar de cada aula e da vida da escola como um todo. Os professores, por sua vez, necessitam trabalhar em escolas que sejam planejadas e administradas de acordo com linhas inclusivas e que sejam apoiadas pelos governantes, pela comunidade local, pelas autoridades educacionais locais e acima de tudo pelos pais.

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



Nessa perspectiva, observamos que tal postura fundamenta-se por concepções discriminatórias, sendo consequência de alguns fatores como: falta de conhecimentos relacionados às leis educacionais voltadas ao aluno com necessidades educativas especiais; pelo desconhecimento relacionado às deficiências e às formas viáveis de atendimento educacional; a falta de sensibilidade e até mesmo de preparo para saber trabalhar com as diferenças.

Com relação aos recursos didáticos e legislação educacional voltada às pessoas com deficiências, os marcos legais estabelecem que as escolas precisam estar munidas de materiais pedagógicos que apoiem as atividades escolares do aluno com deficiência, assegurando-lhes condições de desenvolvimento.

Ao aluno com deficiência visual é imprescindível a introdução do Sistema Braille nos textos, livros e avaliações, além de outros materiais que dão suporte ao desenvolvimento da aprendizagem. No entanto, essas condições são deficitárias na escola pesquisada. Além do Braille, o professor dispõe de outro recurso muito importante que pode ser usado para o pleno desenvolvimento e aprendizado do deficiente visual que é o Soroban. De acordo com Sá e Campos (2007), o Soroban é um instrumento utilizado para trabalhar cálculos e outras operações matemáticas, que é muito importante na compreensão de conceitos lógicos matemáticos e conceitos abstratos.

Portanto, diante de tais colocações, entendemos que o professor pode utilizar diversas ferramentas para melhorar o atendimento de alunos com deficiência visual. Somos conhecedores que muitas vezes o acesso a esses recursos e materiais esbarra numa série de fatores e questões, no entanto, acreditamos que a comunidade escolar não pode ficar na inércia quanto ao processo de inclusão e a uma melhor qualidade de



ensino para esses alunos que necessitam de um tratamento diferenciado.

Considerações finais

Considerando que a inclusão se refere à quebra de barreiras cristalizadas na escola e na sociedade e que barreiras impedem algumas pessoas – dentre elas deficientes – de participar dos processos sociais e de exercer sua cidadania, uma vez que tais pessoas são submetidas a processos discriminatórios e preconceituosos, entendemos que as práticas escolares que reproduzem essas ações fomentam a exclusão, criando, assim, obstáculos para uma melhor qualidade educacional. Na maioria das vezes, a prática de exclusão é justificada pela ideia que estigmatiza a pessoa com deficiência como incapaz de aprender e de integrarem as atividades escolares e sociais.

Assim, contrários à postura que exclui e segrega, propomos a inclusão social. Nesse sentido, estabelecemos como parâmetro, em relação à avaliação educacional, uma proposta de inclusão escolar e social fundamentada nas tendências progressistas da educação, especificamente na Pedagogia Libertadora, e delineada nas legislações em vigor que definem atendimento ao aluno com necessidades educacionais especiais.

Sendo assim, é latente pensar que incluir o aluno com deficiência em sala de ensino regular é assegurar-lhe oportunidades de crescimento individual e social, condições necessárias ao exercício pleno da cidadania. Não basta matriculá-lo na classe comum e, assim, entender que já está incluído, pois são necessárias efetivadas mudanças de infra e superestrutural no espaço escolar.

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



No contexto da introdução de recursos didático-metodológicos, é preciso que se disponibilize a essa clientela instrumentos capazes de promover a aprendizagem, ou seja, promover a aquisição de equipamentos que possibilitem a aprendizagem mais acessível.

Ressaltamos que, no decorrer da pesquisa, os depoimentos de alguns professores, alunos e pais de alunos, confirmam e evidenciam que a escola-campo não dispõe de condições estruturais necessárias à inclusão na medida em que possui características que impossibilitam aos alunos se envolverem ativamente nas atividades da escola, sejam elas pedagógicas ou não.

Outra situação problemática observada na escola-campo foi também o desconhecimento por parte de alguns professores com relação aos aspectos legais, que asseguram atendimento aos alunos com deficiência, bem como o desconhecimento das teorias avaliativas que podem subsidiar as práticas metodológicas voltadas para a escola inclusiva.

Acreditamos que a falta de conhecimento concernente de técnicas e teorias educacionais por parte dos professores limita a atuação dos mesmos, tornando a aprendizagem incipiente. Essa problemática é sentida também pelos pais dos alunos, pois afirmam que a capacitação dos professores constitui-se em fator primordial ao desenvolvimento de seus filhos.

De acordo com que foram observados e relatados pelos professores, os mesmos não receberam orientação e capacitação por parte da escola e nem dos órgãos competentes para a realização de atividades didático-metodológicas voltadas para a avaliação de alunos com deficiência nas classes comuns e nem receberam formação pedagógica tendo em vista a realidade da educação especial no curso de formação de professor.



Essa situação acentua não só o preconceito e a discriminação, mas a falta de compromisso para com os alunos com deficiência que são estigmatizados historicamente como incapazes, mas também o descumprimento a lei. No entanto, entendemos que embora haja toda essa dificuldade de acesso a esses recursos que é possível a busca de alternativas por parte dos professores para auxiliar na formação, sem que se espere apenas das instituições formais, pois a competência profissional constitui-se em um compromisso ético-político do professor.

Não queremos fazer juízo de valor, tampouco condenar as posturas metodológicas dos professores que atuam na escola pesquisada. Nossa preocupação é com a qualidade da educação que está sendo desenvolvida nesse espaço, pois, quando existe um amparo legal que delinea o atendimento aos alunos com deficiência, não faz sentido que as práticas de exclusão continuem presente no espaço escolar.

Por essas razões, entre outras, sugerimos que no momento do planejamento escolar sejam estabelecidas metas de desenvolvimento e aprendizagem de todos os alunos tendo eles deficiência ou não. E que no planejamento curricular sejam fixados critérios metodológicos que respeitem as diferenças, assegurando a todos os alunos o acesso à qualidade de ensino e que se sintam inseridos nesse processo, bem como prazer e satisfação em aprender.

Referências

ANACHE, Alexandra Ayache; MARTINEZ, Melanie Adele. O sujeito com deficiência mental: processos de aprendizagem na perspectiva histórico-cultural. In: JESUS, Denise Meyrelles *et al.* (Org.). **Inclusão, práticas pedagógicas e trajetórias de pesquisa**. Porto Alegre: Mediação, 2007, p. 43-53.

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



ANTUNES, Celso. **O Jogo e a educação infantil**: falar e dizer, olhar e ver, escutar e ouvir. Fascículo 15, Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

BACH, Richard. **Ilusões**: as aventuras de um messias indeciso. 14. ed. Record, 1977.

BEYER, Hugo Otto. **Inclusão e avaliação na escola de alunos com necessidades educacionais especiais**. Porto Alegre: Mediação, 2005.

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

CAIADO, Katia Regina Moreno. **Aluno Deficiente Visual na Escola**: Lembranças e Depoimentos. Campinas (SP): Autores Associados: PUC, 2003.

FERREIRA, Maria Elisa Caputo; GUIMARÃES, Marly. **Educação Inclusiva**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

GIL, Marta (org). **Deficiência Visual**. Ministério da Educação. Secretaria de Educação à Distância, n° 1/2000. Disponível em <<http://www.mec.gov.br/seed/tvescola/pdf/deficienciavisual.pdf>>. Acesso em: 23 jan. 2017.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2007.

GOFFREDO, Vera Lúcia Flor Sénéchal de. Integração ou segregação? Eis a questão. In: **Educação Especial**: tendências atuais. Brasília: Associação de Comunicação Educativa, Roquete Pinto, 1999.

GONZÁLEZ REY, Fernando Luís. Os aspectos subjetivos do desenvolvimento de crianças com necessidades especiais. In: MARTINEZ, Albertina Mitjás; TACCA, Maria Carmen Villela Rosa. **Possibilidades de Aprendizagem**: Ações Pedagógicas Para Alunos com Dificuldade e Deficiência. **São Paulo: Alínea, 2011.**



GLAT, Rosana; BLANCO, Leila de Macedo Varela. Educação Especial no contexto de uma Educação Inclusiva. In: GLAT, Rosana (Org.) **Educação Inclusiva: cultura e cotidiano escolar**. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2009, p. 13-35.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliar para promover: as setas do caminho**. Porto Alegre: Mediação, 2005.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições**. 19. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

MACEDO, Lino. **Ensaio pedagógico: Como construir uma escola para todos?** Porto Alegre: Artemed, 2005.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér (Org.) **O desafio das diferenças nas escolas**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

MAY, Tim. **Pesquisa social**. Questões, métodos e processos. Porto Alegre: Artemed, 2001.

MITTLER, Peter. **Educação inclusiva: contextos sociais**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

MIRANDA, Therezinha Guimarães. Formação Docente Continuada: uma exigência frente à proposta da educação inclusiva. In: MARTINS, Lúcia de Araújo Ramos *et al.* **Práticas Inclusivas no Sistema de Ensino e em outros contextos**. EDUFRN. Natal, 2008.

MORENO, Patrícia Cândido. **As Dificuldades da Escola Perante a Inclusão Escolar**. Disponível em <<http://www.pedagogia.com.br/artigos/incluescolar/index.php>>. Acesso em: 20 abr. 2017.

PAIM, Cátia Maria Cruz. **Integração Escolar do Aluno com Cegueira: da Integração à Ação**. 2002, 182f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Estadual de Feira de Santana. Bahia, 2002.

SÁ, Elisabet Dias de; CAMPOS, Izilda Maria de; SILVA, Myriam Beatriz Campolina. **Atendimento Educacional Especiali-**

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



zado - Deficiência Visual. Brasília: Ministério da Educação e Cultura/MEC - Secretaria de Educação Especial/SEESP, 2007.

SMITH, Deborah Deutsch. **Introdução à Educação Especial:** Ensinar em Tempos de Inclusão. Editora Porto Alegre: Artmed, 2008.

VIGOTSKY, Lev Semenovich. **Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores.** Obras escolhidas, Tomo III. Madri: Visor, 1995.



A PRÁTICA DA AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM: UM OLHAR DO PROFESSOR SOBRE O ESTUDANTE COM DEFICIÊNCIA INCLUSO

Maria José de Souza Marcelino

Dra^a em Ciências da Educação. Professora técnica da Secretaria de Educação do Paulista, Gerente da Gerência de Estrutura e Dinâmica Escolar. Professora do Atendimento Educacional Especializado no município de Araçoiaba/PE. E-mail: mjs.maria@hotmail.com
Secretaria de Educação do Município do Paulista e de Araçoiaba /PE

Maria José Calado Souza

Dra^a em Ciências da Educação. Professora técnica da Secretaria de Educação do Estado de Pernambuco. Professora do Atendimento Educacional Especializado na Rede Municipal de Igarassu/PE. E-mail: calado_maria@hotmail.com. Secretaria de Educação do Estado de Pernambuco
Agência Financiadora: não contou com financiamento

RESUMO

Este trabalho teve por objetivo analisar como se desenvolve a prática de avaliação da aprendizagem de professores com estudantes com deficiência inclusos. Como objetivos específicos, pontuar as dificuldades apresentadas pelos professores para o trabalho com estudantes com deficiência; descrever procedimentos utilizados para avaliar a aprendizagem dos estudantes com deficiência e identificar aspectos considerados importantes pelos professores para avaliar a aprendizagem do estudante com deficiência. A investigação se delineou em seu aspecto teórico nas concepções de avaliação da aprendizagem; prática avaliativa, estudante com deficiência, inclusão escolar, considerando os escritos de teóricos como Luckesi (2011), Hoffmann (2014), Ribeiro (2003), dentre outros. A pesquisa é uma investigação qualitativa do tipo descritiva realizada numa escola da região metropolitana do Recife, tendo como sujeitos doze professores do Ensino Regular, os quais trabalhavam com estudantes com deficiência inclusos em sala de aula. Os procedimentos utilizados foram entrevista e observação. A pesquisa evidenciou que a prática da avaliação da aprendizagem para o estudante com deficiência não apresenta elemento diferenciador, se conduzindo de maneira igualitária para todos os estudantes, apontando, dentre outros, para a necessidade de investimento no que tange à formação de forma a instrumentalizar a ação do professor.

Palavras-chave: Prática da avaliação da aprendizagem. Estudante com deficiência. Inclusão escolar.

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



ABSTRACT

The objective of this study was to analyze how the practice of evaluating teacher learning with students with disabilities is developed. As specific objectives, to highlight the difficulties presented by teachers for working with students with disabilities; Describe procedures used to evaluate the learning of students with disabilities and identify aspects considered important by teachers to evaluate the learning of students with disabilities. The research was delineated in its theoretical aspect in the conceptions of evaluation of the learning; (Luckesi (2011), Hoffmann (2014), Ribeiro (2003), among others). The research is a qualitative research of the descriptive type carried out in a school in the metropolitan region of Recife, having as subjects, twelve teachers of Regular Education, who worked with students with disabilities included in the classroom. The procedures used were interview and observation. The research evidenced that the practice of learning evaluation for the student with the disability does not present a differentiating element, if conducting in an egalitarian way for all the students, pointing out, among others, the need for investment in what concerns the formation in order to instrumentalize the action of the teacher.

Key-words: Learning assessment practice. Student with a disability. School inclusion.

Introdução

No contexto escolar, um dos maiores desafios dos professores no fazer em sala de aula é a prática da avaliação da aprendizagem, visto que se faz necessário compreender a avaliação além de um instrumento de medida, pois o ato de avaliar exige do professor o revisitar dos acontecimentos, de forma a reestruturar a prática em benefício da aprendizagem do estudante.

O caminho da prática da avaliação é desafiador, pois preconiza um entendimento que segue na direção da aprendizagem. Porém, ao tratar do estudante com deficiência, caminhar na direção da avaliação é um desafio ainda mais contundente,



porque são indispensáveis conhecimentos que normalmente não estão evidentes no trabalho do professor. Dessa forma, é pertinente questionar como se desenvolve a prática da avaliação da aprendizagem de professores com estudantes com deficiência inclusos.

É importante salientar que, em sua formação, a maioria dos professores pouco se deteve ao conhecimento no que se refere a estudantes com deficiência e, assim, desconhece esse universo singular, realizando a prática da avaliação de qualquer maneira, ou mesmo não realizando, deixando, muitas vezes, os estudantes com deficiência no descrédito e à margem das ações em sala de aula. Isso posto, considera-se relevante a pesquisa em foco com o tema *A Prática da Avaliação da Aprendizagem: um olhar do professor sobre o estudante com deficiência incluso*, por ser uma temática que carece continuamente de reflexões.

Assim, definiu-se como objetivo geral analisar como se desenvolve a prática de avaliação da aprendizagem de professores com estudantes com deficiência inclusos, e, como objetivos específicos, pontuar as dificuldades apresentadas pelos professores para o trabalho com estudantes com deficiência; descrever procedimentos utilizados para avaliar a aprendizagem dos estudantes com deficiência e identificar aspectos considerados importantes pelos professores para avaliar a aprendizagem do estudante com deficiência. Para responder à pergunta principal e, assim, atender ao objetivo geral, a opção foi por uma pesquisa qualitativa do tipo descritiva. Como procedimentos, foram utilizadas entrevistas e observação. O trabalho evidenciou que a prática da avaliação da aprendizagem para o estudante com deficiência não apresenta elemento diferenciador se conduzindo de maneira igualitária para todos os estudantes,

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



apontando, entre outros, para necessidade de investimento no que tange à formação de forma a instrumentalizar a ação do professor.

O estudante com deficiência

No contexto escolar, são muitos os desafios a serem enfrentados pelos estudantes, todavia, esses desafios ficam ainda mais acirrados quando esses estudantes se encontram em situação de deficiência, pois a mesma, sendo uma restrição física, mental ou sensorial “[...] limita a capacidade de exercer uma ou mais atividades essenciais da vida diária, [...]” (BRASIL, 2001, p.1) desses estudantes.

Contudo, compreende-se que muitas dessas limitações são determinadas por fatores externos às condições físicas ou mentais desses estudantes, porquanto, ao longo da história da humanidade, a deficiência foi vista pela ótica da imperfeição, da ineficiência, contrapondo-se ao ideal de eficiência, exigido pela tão “perfeita” condição humana idealizada pela sociedade.

Isso posto, as circunstâncias as quais estão colocadas as deficiências desfavorecem os estudantes no contexto de aprendizagem, pois as mesmas são concebidas de maneira que se sobrepõem à real condição do sujeito, que, passivo de mudança, interage e contribui para construção do meio. Na escola, muitas vezes, os estudantes com deficiência são vistos como incapazes, não sendo respeitadas as devidas e pertinentes atribuições ao ofício de estudante e isso favorece a situação de deficiência uma vez que “as deficiências se manifestam nas formas enfraquecidas de acumulação da experiência individual” (VI-GOTSKY, 2004, p.389). Dessa forma, as atitudes equivocadas desfavorecem a capacidade de desenvolvimento dos mesmos,



deixando-os à margem da possibilidade de aprendizagem, pois são colocados no nível de descrença a qualquer forma de avanço e, dessa maneira, são escassas as oportunidades, o que não favorece a construção de experiências individuais e coletivas. Isso posto, compreende-se que em situação de deficiência, os estudantes necessitam, ainda mais, experienciar acontecimentos, eventos, coisas, etc. e serem oportunizadas as ações propostas no contexto escolar.

É importante aos sujeitos na escola o entendimento de que deficiência não é sinônimo de incapacidade, pois mesmo ao apresentarem uma característica própria os estudantes com deficiência se igualam àqueles “sem” deficiência, pois todos são estudantes e necessitam igualmente de experiências com o mundo do conhecimento. Todavia, o que pode diferenciar são as estratégias pedagógicas, pois é preciso um olhar atento às necessidades de todos, em especial àqueles com deficiência, pois, em muitos casos, esses estudantes não manifestam suas necessidades, diante dos temores e estereótipos lhes dados socialmente ao longo do tempo.

A escola precisa, a partir de suas ações, desmistificar o conceito de deficiência favorecendo o entendimento de que pessoas são, antes de tudo, pessoas, e que o estereótipo da deficiência é dado socialmente. Nessa relação social **é** preciso levar em conta a “situação de deficiência”, ou seja, a condição que resulta da interação entre as características da pessoa e as dos ambientes em que ela está provisoriamente ou constantemente inserida (FÁVERO, PANTOJA e MANTOAN, 2007, p.42). É preciso considerar que tanto o conceito de deficiência como a sociedade muda, não se apresentando de forma estanque, mas transita pelos diferentes entendimentos humanos. Assim, “a análise histórica do conceito de DEFICIÊNCIA explicita mais

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



que a evolução de um conceito científico: traduz também a atitude das diferentes sociedades e culturas para com seus membros” (PAN, 2008, p.79). As mudanças sociais são refletidas na escola através do pensar e repensar das práticas, isso considerando o respeito às diferenças.

Inclusão escolar do estudante com deficiência

A inclusão escolar do estudante com deficiência passa pela participação deste, de forma autônoma e intensa em todo o processo no âmbito escolar, pois “funciona para todos os alunos com e sem deficiências, em termos de atitudes positivas, mutuamente desenvolvidas” (KARAGIANNIS, STAINBACK, 2007, p.22), não havendo restrição e representações discriminativas.

Nesse sentido, é grande o desafio enfrentado pelo professor em sua prática, visto que, muitas vezes, ele precisa buscar, dentro de si, a força necessária a qual lhe proporcione a mudança, resgatando reflexões acerca das intenções e concepções arraigadas ao longo da história de sua formação, e, dessa maneira, reescrever uma nova forma de fazer docente. É dentro dessa visão que a escola inclusiva busca se diferenciar, tendo em vista que “a escola passa a repensar as condições da prática docente em suas várias dimensões e suas repercussões” (RIBEIRO, 2003, p.49). Isto posto, compreende-se a prática do docente como eixo que norteia os momentos vividos na sala de aula, e estes são refletidos nos sujeitos ao longo da vida.

Para inclusão do estudante com deficiência, a escola precisa reconhecer as diferenças e as singularidades como meios de enriquecimento coletivo, pois eles salientam a sensibilidade e contribuem para o crescimento humano. Também precisa re-



conhecer a diferença como algo positivo, focando o estudante como sujeito de sua própria aprendizagem.

A inclusão escolar se constitui a partir da premissa que a diferença enriquece o processo de aprendizagem, pois os seres humanos, por natureza, desenvolvem-se em interação com seus pares e conseqüentemente com o mundo. “Desse modo, o aluno precisa de ambientes estimuladores, não estereotipados. O conhecimento que o aluno vai adquirir depende da riqueza das experiências que lhe forem oferecidas” (RIBEIRO, 2003, p.49). Neste sentido, a troca de experiência na convivência diária é um fator positivo na construção do ser social. A inclusão escolar também perpassa pelo processo de avaliação, visto que avaliar, nessa perspectiva, envolve diferentes nuances, as quais exigem do professor sensibilidade e disponibilidade para mudança, esforço para observar e acompanhar de forma minuciosa os encontros e/ou desencontros do estudante com deficiência com a aprendizagem. Portanto, refletir sobre a prática da avaliação é pertinente, considerando os desafios a serem enfrentados pelo professor em sua docência.

Avaliação da aprendizagem: um olhar sobre esta prática

A avaliação da aprendizagem constitui-se na ação pedagógica no espaço da sala de aula com objetivo de acompanhamento da aprendizagem dos estudantes, elemento essencial que auxilia a aprendizagem. Todavia, nem sempre acontece, pois a cultura dos exames sempre foi soberana na prática até os dias atuais com características que sobreviveram ao tempo, justificado pelo que diz Luckesi (2011b, p.29), “que nosso senso comum, na vida escolar, é de examinadores e não de

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



avaliadores”. Examinar e avaliar são ações diferentes. O ato de examinar tem como norte a seleção e classificação, sem preocupação com a aprendizagem. Já o ato de avaliar tem uma intencionalidade, não cabe à seleção e à classificação, porque permite, sobretudo, reorientar a ação pedagógica, seja qual for a concepção, pois caracteriza-se pelo diagnóstico e pela inclusão. (Idem)

A avaliação da aprendizagem não tem caráter seletivo e classificatório, pois não se encontra um ponto final no processo, porque o objetivo do trabalho do professor é fazer com que o estudante aprenda. Portanto, deter-se apenas ao produto final se contrapõe às ações de diagnóstico e inclusão que caracteriza a avaliação. Quando a escola se contrapõe a essas ações e resume a sua função ao ato de aprovar ou reprovar, deixa de intervir/ajudar os estudantes a desenvolverem sua aprendizagem.

É importante compreender que a avaliação da aprendizagem é fundamental, pois é elemento pertencente ao ensino e aprendizagem, isto é, “um componente indissociável do processo constituído pelo ensino e pela aprendizagem [...]” (FERNANDES, 2009, p.21). Esse entendimento colabora para uma mudança na prática da avaliação da aprendizagem. Isso significa dizer que mudar uma prática de avaliação da aprendizagem requer compreensão teórica e, sobretudo, investimento em novas práticas, priorizando a investigação e o desempenho do estudante, como aduz Luckesi (2011b).

Nesse contexto, a avaliação “subsidiaria decisões a respeito da aprendizagem dos educandos, tendo em vista garantir a qualidade do resultado que estamos construindo. Por isso, não pode ser estudada, definida e delineada sem um projeto que a articule” (LUCKESI, 2011b, p.45). Por conseguinte, a avaliação da aprendizagem é indispensável para analisar e ao mesmo



tempo sanar as dificuldades que impossibilitam o desenvolvimento da aprendizagem do estudante.

Compreende-se que o ambiente escolar favorece o desenvolvimento da aprendizagem dos estudantes e isso diz do professor não ser o único responsável pela aprendizagem, mas o maestro que coordena diretamente a ação e, ao coordenar essa ação, precisa rever/querer modificar a sua prática avaliativa para atender às reais necessidades do estudante sabedor que mudar o já estabelecido é difícil, porque “aprender conceitos é fácil, o difícil mesmo é passar da compreensão para a prática” (LUCKESI, 2011b, p. 30). Isso exige entender que o estudante é um ser em processo de formação passivo de mudança com possibilidades de resultados mais satisfatórios (Idem, 2011a). Esses resultados satisfatórios significam considerar a condição particular, singular, única de cada estudante no entendimento de que o caminho da avaliação é a aprendizagem. Assim, “o olhar do professor precisará abranger a diversidade de traçados, provocando-os a prosseguir sempre” (HOFFMANN, 2014, p.53).

Um dos maiores desafios da prática do professor para a concretização da avaliação da aprendizagem é avaliar cada estudante em seu tempo de aprendizagem e possibilitar instrumentos diferenciados para coleta de informações da aprendizagem, isso implica na queda da certeza de que tudo pode ser igual para todos, pois “nenhum professor possui a habilidade de acompanhar, ao mesmo tempo, todos os alunos, e ‘o todo’ de sua aprendizagem, ou de orientar a todos da mesma forma e na mesma direção” (HOFFMANN, 2014, p.51). Para tanto, se faz necessária a formação continuada para minimizar as dificuldades encontradas na prática, pois a formação profissional dos professores se diferencia da formação iniciada na universi-

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



dade (TARDIF,2014). A formação irá favorecer o acompanhamento e orientação do professor para o trabalho avaliativo na diversidade e compreender que a avaliação da aprendizagem deve ser focada no sujeito e não no objeto em questão, valorizando os avanços, como cita Ramos (2010).

Portanto, como aduz Hoffmann (2014), todas as situações de atividades vivenciadas no cotidiano da sala de aula pelo estudante nem sempre têm o objetivo de verificação da aprendizagem, “podendo absorver diferentes dimensões avaliativas. O que define tal dimensão são as intenções do educador ao propor a tarefa, bem como sua forma de proceder frente ao que nela observa” (p.51).

Avaliar, em síntese, é conduzir os estudantes para o êxito na aprendizagem, é para onde deve convergir todos os esforços. É necessário considerar diferentes instrumentos avaliativos, principalmente ao se tratar do estudante com deficiência, tendo em vista que, entre uma prática avaliativa e outra, existem diferentes formas de compreender a deficiência, o que irá implicar na decisão do ato avaliativo. Algumas práticas coadunam com a definição de que para esses indivíduos a avaliação da aprendizagem não se dará de forma satisfatória pela sua condição.

Isso implica dizer que definir os aspectos para o professor avaliar a aprendizagem do estudante com deficiência depende, em grande parte, da forma como se concebe e pratica a avaliação, isto é, do entendimento que o professor tem do processo avaliativo e, conseqüentemente, de como se concebe a aprendizagem desses estudantes.

Nessa direção, faz-se necessário pensar e repensar a avaliação da aprendizagem, compreendendo que a mesma “não constitui [...] matéria pronta, discussão finalizada, teoria



aceita” (ANTUNES, 2008, p.8), principalmente em relação ao estudante com deficiência, visto que a ausência de uma avaliação adequada às necessidades pode colaborar para confirmar preconceitos já existentes, como aduz Carvalho et al (2014) e dependendo do caminhar pode direcionar para a exclusão. Contudo, o mais importante da avaliação da aprendizagem é saber que sua verdadeira dimensão e direção é a aprendizagem a cada instante, como explica Antunes (2008), desse modo, fazendo-se necessárias mudanças nas práticas da avaliação.

As mudanças na prática são necessárias frente aos estudantes com deficiência, para que a avaliação da aprendizagem seja utilizada como um instrumento de inclusão, mesmo diante das limitações que possam apresentar. Dessa forma, é importante avaliar o desempenho com diferentes critérios e medidas, de maneira a contribuir para a evolução do saber dos estudantes com deficiência, como diz Beyer (2010). É uma avaliação praticada de forma que atenda às especificidades e necessidades de todos, num processo contínuo de acompanhamento de forma que o professor possa desenvolver práticas avaliativas favoráveis ao desenvolvimento da aprendizagem dos estudantes, estejam eles em situação de deficiência ou não.

Procedimentos metodológicos

A presente pesquisa partiu de inquietações que tiveram sua gênese no campo empírico, nas experiências das pesquisadoras como docentes no Ensino Regular e na Educação Especial, e teve como objetivo analisar como se desenvolve a prática de avaliação da aprendizagem de professores com estudantes com deficiência inclusos, oriundo da questão principal que norteou a pesquisa. E como objetivos específicos: pontuar as

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



dificuldades apresentadas pelos professores para o trabalho com estudantes com deficiência; descrever procedimentos utilizados para avaliar a aprendizagem dos estudantes com deficiência e identificar aspectos considerados importantes pelos professores para avaliar a aprendizagem do estudante com deficiência. Estes objetivos foram oriundos das questões que nortearam a pesquisa, as quais serão descritas posteriormente.

Considerando o objeto da pesquisa, a opção foi por uma investigação qualitativa do tipo descritiva, que, segundo Martins Junior (2010), “visa descobrir e observar fenômenos existentes, situações presentes e eventos, procurando descrevê-los, classificá-los, compará-los e avaliá-los, com o objetivo de clarear situações para idealizar futuros planos e decisões” (p. 83).

Como procedimentos, foram utilizadas entrevista e observação, buscando responder às questões que nortearam a pesquisa. A escolha deu-se por serem essas técnicas apropriadas à pesquisa qualitativa.

A entrevista é “uma técnica de investigação baseada em perguntas que são dirigidas a pessoas previamente escolhidas” (LUDWIG, 2009, p.65) e a observação é desenvolvida “[...] por meio do contato direto do pesquisador com o fenômeno observado para recolher ações dos autores em seu contexto natural a partir de sua perspectiva e seus pontos de vista” (CHIZZOTTI, 2009, p.90). Assim, a entrevista foi semiestruturada e utilizado como instrumento um roteiro norteador. Para a observação foi utilizado como instrumento o diário de campo que “nada mais é que um caderninho, uma caderneta, ou um arquivo eletrônico no qual escrevemos todas as informações [...]” (MINAYO, 2011, p.71).

A pesquisa se desenvolveu no período de três (3) meses de forma sequencial nos dias letivos. No que se refere ao campo, foi definida uma escola do município da Região Metropoli-



tana do Recife/PE, com quantidade significativa de estudantes com deficiência inclusos. Quanto aos sujeitos, foram escolhidos para pesquisa doze professores do ensino regular, os quais trabalhavam com estudantes com deficiência inclusos em sua sala de aula. Estes foram denominados de P1, P2, P3, P4, P5, P6, P7, P8, P9, P10, P11 e P12 de maneira a manter o sigilo de suas identidades.

Apresentação, análise e discussão dos resultados

A pesquisa teve como questão principal como se desenvolve a prática da avaliação da aprendizagem de professores com estudantes com deficiência inclusos. E como questões secundárias, que/quais dificuldades apresentadas pelos professores para o trabalho com estudantes com deficiência, que procedimentos são utilizados para avaliar a aprendizagem dos estudantes com deficiência e quais aspectos são considerados importantes pelos professores para avaliar a aprendizagem do estudante com deficiência. As questões foram respondidas na perspectiva de atender aos objetivos da pesquisa. Para tanto, foi realizada uma análise qualitativa, baseada no que apresenta Martins Junior (2009), quando aduz que “[...] 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 [...]” (p.132). Dessa forma, a análise exigiu das pesquisadoras, ao olhar os dados, um esforço significativo para manter-se num nível considerável de distanciamento, transcrevendo-os e analisando-os, em seguida comparando os resultados, porém conscientes de que a pesquisa qualitativa não é neutra. Nessa premissa, abaixo, serão apresentadas as questões.

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



Questão 1 – Que/quais dificuldades apresentadas pelos professores para o trabalho com estudantes com deficiência?

Esta questão objetivou pontuar as dificuldades apresentadas pelos professores para o trabalho com estudantes com deficiência, dessa forma, ao serem entrevistados, dos 12 (doze) professores participantes da pesquisa, três informaram não ter dificuldade e 07 (sete) apontaram dificuldades para realização do trabalho.

Dos sete professores que informaram ter dificuldade, os P1, P5, P6 e P8 pontuaram a falta de materiais adequados para o trabalho com os estudantes com deficiência. O P2 falou da dificuldade de comunicação para trabalhar com os estudantes no cotidiano da sala. O P6 relatou a falta de atenção do estudante para realização das atividades. Os P5, P7, P9, P11 e P12 pontuaram como dificuldade a ausência de formação e informação adequada para lidar com a complexidade das deficiências.

Em relação à falta de materiais adequados apontada como dificuldade, nas observações constatou-se que a escola dispõe de diversos materiais, como jogos de memória, montagem, linguagem, matemática, livros de literatura, entre outros, os quais não fazem uso. Quanto à dificuldade de comunicação, constatou-se o dito pelo professor. Quanto à falta de atenção do estudante e a dificuldade para realização das atividades, o que se evidenciou foi a não participação do estudante, por motivo das atividades propostas não atenderem às suas reais necessidades. Também não se identificou um ambiente favorável à aprendizagem, estimulador e não estereotipado, como afirma Ribeiro (2003), mas, sobretudo, a existência da distância entre o que se diz e o que se pratica, coadunando com dito de Luckesi (2011b), de que a dificuldade existente na prática não é a compreensão de conceitos, mas materializar esse conceito na prática.



Em relação à ausência de formação e informação adequada para lidar com a complexidade das deficiências, os registros confirmaram as dificuldades citadas, pois a ausência dos estudantes nas atividades propostas em sala, inclusive as nomeadas de avaliação, era evidente e, quando da participação nas atividades avaliativas apresentava-se desconectada do contexto da aula, assim mostrando que a preocupação em avaliar de alguns professores é maior do que ensinar, como cita Ramos (2010).

Em síntese, as dificuldades apresentadas pelos professores foram falta de materiais adequados; dificuldade de comunicação, falta de atenção do estudante para realização das atividades e ausência de formação e informação adequada para lidar com a complexidade das deficiências. Um ponto a ser considerado foi que muitas das dificuldades dos estudantes ocorriam devido às propostas de atividades avaliativas, mesmo se apresentando distantes das suas necessidades.

Questão 2 – Que procedimentos são utilizados para avaliar a aprendizagem dos estudantes com deficiência?

Esta questão teve por objetivo descrever os procedimentos utilizados para avaliar o estudante com deficiência. Dos 12 (doze) professores entrevistados, 03 (três) não conseguiram responder. Dos 09 (nove) que responderam, os P1, P3, P6, P7 e P9 descreveram como procedimentos: identificar as dificuldades para conduzir a avaliação de acordo com a deficiência e habilidades do estudante; verificar o que o estudante aprendeu; conhecer a deficiência e a realidade de cada estudante, e, por fim, analisar os avanços dos estudantes. O P2 se referiu à aplicação de teste e o P4 apresentou a atenção nas atividades, como procedimentos. Já o P5 e P10 se referiram a uma proposta de atividades diversificadas.

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



Portanto, os professores P1, P3, P6, P7 e P9, em suas respostas, apresentam uma compreensão acerca do papel do seu professor na prática da avaliação, ou seja, de colher informações da aprendizagem, como diz Luckesi (2011b), de forma a contribuir para construção do conhecimento, comprometidos, assim, com a aprendizagem, porém as observações indicaram que nos momentos considerados de avaliação pelos professores, alguns estudantes não participavam do processo, contrapondo-se ao dito. Observou-se, também, a padronização dos instrumentos e a utilização dos mesmos critérios avaliativos para todos os estudantes. O que pouco contribuía para aprendizagem, coadunando com o que diz Luckesi (2011b), quando afirma que a definição de instrumentos e critérios asseguram a aprendizagem.

O procedimento indicado pelo P2 - aplicação de teste - era vivenciado por toda escola, no decorrer das unidades e com mais intensidade ao final de cada bimestre, denominada de semana de avaliação. Isso permite reflexão sobre as práticas dos exames, as quais permanecem enraizadas na cultura das escolas e do professor, pois diz da necessidade da definição de procedimentos adequados de coleta de informações da aprendizagem, sobretudo de mudanças urgentes nas práticas avaliativas, para que sejam realizadas investigações da aprendizagem que contribuam para o avanço do saber, como coloca Carvalho et al (2014).

No que se refere às respostas dos P5 e P10, ao apresentar as atividades diversificadas como procedimentos, compreende-se o trabalho pautado no planejamento que atende às necessidades dos estudantes em sua especificidade. Porém, as observações sinalizaram a ausência de atividades diversificadas, identificando-se, apenas, atividades descontextualizadas



do proposto para a aula, sendo estas aplicadas na intenção de manter os estudantes ocupados. Assim, infere-se não ser uma situação vivenciada com exclusividade por um professor, mas encontrada comumente na dinâmica das salas de aula, pois o estudante com deficiência, em grande parte, não participa da dinâmica da aula, ficando à margem do processo, isso faz refletir sobre o escrito de Vygotsky (2004) quando diz que a falta de oportunidade torna mais evidente a deficiência.

Assim, em síntese, os procedimentos apontados pelos professores foram: identificar as dificuldades para conduzir a avaliação de acordo com a deficiência e habilidades do estudante, verificar o que o estudante aprendeu, conhecer a deficiência e a realidade de cada estudante, analisar os avanços dos estudantes, aplicação de teste, atenção nas atividades e proposta de atividades diversificadas.

Questão 3 – Quais aspectos são considerados importantes pelos professores para avaliar a aprendizagem do estudante com deficiência?

Essa questão teve por objetivo identificar aspectos considerados importantes pelos professores para avaliar a aprendizagem do estudante com deficiência. Todos os professores entrevistados responderam à questão. Contudo, três não conseguiram atingir o objetivo proposto. Dos que responderam, o P2, em sua fala, relatou que todos os estudantes conseguem se desenvolver. O P5 falou da importância da diferença e da interação. Já os P1 e P7 responderam a compreensão das potencialidades e os conhecimentos adquiridos. Os P10 e P12, em suas respostas, apontaram para importância do conhecimento das deficiências. E, finalizando, os P6, P4 e P11 relataram a compreensão e o respeito às condições individuais de cada estudante.

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



Ao analisar as respostas dos professores na entrevista, constata-se grande preocupação em considerar o processo avaliativos dos estudantes com deficiência, pois os aspectos elencados são fundamentais para uma avaliação próxima da realidade. Apresentaram a compreensão como uma quebra de conceitos da avaliação para a classificação, comparação, seletividade e exclusão, levando ao entendimento de que a avaliação da aprendizagem é um processo para tomada de decisões sobre a aprendizagem do estudante quando essa não for satisfatória, como explica Luckesi (2011a). Contudo, nas observações realizadas, encontra-se um contraponto entre o dito pelos professores na entrevista e o realizado na prática, pois os aspectos pontuados não foram identificados no fazer em sala, o que implica a falta de colaboração e retroalimentação do ensino aprendizagem. (BEYER, 2010).

Em síntese, vários aspectos foram pontuados, como: todos os alunos conseguem se desenvolver, importância da diferença e da interação, compreensão das potencialidades e os conhecimentos adquiridos, importância do conhecimento das deficiências, e compreensão do respeito às condições individuais de cada estudante.

Considerações finais

Ao considerar todo o processo de aprendizagem dos estudantes, são muitas as nuances que podem ser observadas, dentre as quais se encontra a avaliação da aprendizagem do estudante com deficiência. Para tanto, no ambiente escolar, a vontade e os esforços dos professores podem fazer a diferença, pois, no contexto de inclusão, a avaliação pode transformar incertezas em certezas, isso dependendo de como é entendida



pelos sujeitos. Destarte, definiu-se como objetivo geral analisar como se desenvolve a prática de avaliação da aprendizagem de professores com estudantes com deficiência inclusos, oriundo da questão principal que norteou a pesquisa. A pesquisa abrangiu quatro questões, incluindo a questão principal já descritas anteriormente. Das questões, demandaram os objetivos geral e específicos, também já descritos neste trabalho. As questões secundárias foram descritas e analisadas e, para evitar repetições, aqui cabe apenas fazer referência à questão principal de como se desenvolve a prática da avaliação da aprendizagem de professores com estudantes com deficiência inclusos. Essas práticas são desafiadoras, visto que se faz necessário refletir sobre as mesmas, redirecionando o olhar para as possibilidades de mudança. Dessa forma, as práticas da avaliação se desenvolvem em meio às dificuldades apresentadas pelos professores para o trabalho com o estudante com deficiência inclusos e perpassam, dentre outras, pela falta de materiais adequados, dificuldade de comunicação e ausência de formação e informação para lidar com a complexidade das diferentes deficiências. Também se desenvolve, dentre outros, a partir de procedimentos como conhecimento da deficiência e da realidade de cada estudante, análise dos avanços, aplicação de teste, atenção nas atividades e proposta de atividades diversificadas.

Outro ponto relevante a considerar no desenvolvimento da prática são os aspectos considerados importantes para avaliar, entre os quais se destacam a importância de o professor compreender que todos os estudantes são diferentes e conseguem se desenvolver, a importância da diferença e da interação. Dessa forma, é preciso avaliar de acordo com as potencialidades e os conhecimentos adquiridos, conhecer as deficiências para saber avaliar e tomar como ponto de partida os

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



conhecimentos adquiridos e as condições individuais de cada estudante.

Nessa premissa, considera-se que a prática da avaliação da aprendizagem para o estudante com deficiência, em muitos casos, não apresenta elementos diferenciador, conduzindo-se de maneira igualitária a todos os estudantes, não levando em consideração as especificidades dos mesmos. Portanto, a pesquisa sinaliza as condições nas quais a prática do professor está inserida. Neste sentido, é perceptível a necessidade de apoio e conhecimento para o professor realizar o trabalho e, conseqüentemente, a avaliação.

De forma geral, a avaliação da aprendizagem dos estudantes com deficiência deve ser objeto de reflexão não só no espaço da sala de aula, mas no espaço escolar, devendo ser extensivo a rede de ensino. De tal modo, verificou-se que para o trabalho do professor com estudantes com deficiência avançar, faz-se necessário investimento no que tange à formação continuada em relação a este tema, de maneira a instrumentalizar o professor para entender a avaliação como algo singular e progressivo, pois cada estudante é único e as etapas da aprendizagem devem ser observadas e respeitadas. Assim, os equívocos cometidos na prática possam ser minimizados para que a aprendizagem aconteça e, igualmente, os preceitos do processo de inclusão concretizados.

Referências

ANTUNES, Celso. **Avaliação da aprendizagem escolar**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

BRASIL. Presidência da República. **Decreto nº 3956**, Casa civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos, Brasília.2001



BEYER, Hugo Otto. **Inclusão e avaliação na escola de alunos com necessidades educacionais especiais**. 3ª Edição-Porto Alegre. Editora mediação, 2010.

CHIZZOTTI, Antônio. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. 10ª ed. São Paulo: Cortez, 2009.

CARVALHO, Francisca Samara Teixeira, et al. **Inclusão e avaliação na escola**. In LEITE, Raimundo Hélio (organizador). **Diálogos em avaliação educacional**. Fortaleza: Edições UFC, 2014.

FÁVERO, Eugênia Augusta Gonzaga; PANTOJA, Luísa de Marillac P; MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Atendimento Educacional Especializado: aspectos legais e orientação pedagógica**. São Paulo: MEC/SEESP, 2007.

FERNANDES, Domingos. **Avaliar para Aprender: Fundamentos, práticas e políticas**. São Paulo: Editora: Unesp, 2009.

FERREIRA, Maria Elisa Caputo. (2003). **Aspectos de intervenção na área da educação física escolar e a política inclusiva**. In RIBEIRO. Maria Luisa Sprovieri Ribeiro. BAUMEL. Roseli CR Carvalho. (Org.) **Educação Especial: do querer ao fazer**. São Paulo. Avercamp. 2003.

HOFFAMANN, Jussara. **Avaliar para promover: as setas do caminho**. -15, ed. - Porto Alegre: Mediação, 2014.

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

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

LUDWIG, Antônio Carlos Will. **Fundamentos e prática de metodologia científica**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

MARTINS JUNIOR, Joaquim. **Como escrever trabalhos de conclusão de curso: instruções para planejar e montar,**

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



desenvolver, concluir, redigir e apresentar trabalhos monográficos e artigos. 3.ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2009.

KARAGIANNIS, Anastasios. (2007). STAINBACK, Susan. STAINBACK, William. **Visão geral histórica da inclusão** In STAINBACK, Susan. STAINBACK, William. **Inclusão: um guia para educadores**, tradução Magda França Lopes, Porto Alegre, Artmed.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Trabalho de campo: contexto de observação, interação e descoberta** in MINAYO, Maria Cecília de Souza; DELANDES, Suely Ferreira; GOMES, Romeu (org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade.**30. ed. Petrópolis, RJ:Vozes,2011.

PAN, Miriam Aparecida G.de Souza. **A deficiência intelectual e a educação contemporânea: uma análise dos sentidos da inclusão escolar.** In FACION, Jose Raimundo(organizador). **Inclusão escolar e suas implicações.** Curitiba, Ibpx,2008.

RAMOS, Rossana. **Passos para a inclusão: algumas orientações para o trabalho em classes regulares com crianças com necessidades especiais.** 5. Ed revista atualizada – São Paulo: Cortez, 2010.

RIBEIRO, Maria Luisa Sprovieri.**Perspectivas da Escola Inclusiva: Algumas Reflexões.**In RIBEIRO, Maria Luisa Sprovieri; BEUMEL, Roseli Cecília Rocha de Carvalho (organizadores). **Educação especial: do querer ao fazer.** São Paulo, Avercamp, 2003.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional.** 16. Ed. – Petrópolis RJ: Vozes, 2014.

VIGOTSKY, Lev Semenovich. **Psicologia Pedagógica.** Tradução do russo e introdução de Paulo Bezerra.2ª Ed. São Paulo: Martins Fontes,2004.



AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO ESPECIAL: REFLEXÕES DA ESCOLA REGULAR E SEUS DESAFIOS PARA INCLUSÃO

**Francisco Valdey Carneiro
Harley Gomes de Sousa
Francisca Francirene Tomaz Parente**

RESUMO

O presente artigo objetiva refletir sobre a prática avaliativa da escola regular e seus desafios para a inclusão. Embora a escola hoje seja considerada inclusiva, a avaliação escolar ainda classifica, exclui e rotula. Esta investigação é resultado de uma pesquisa participante, de abordagem qualitativa numa escola pública municipal de Horizonte - CE, com sete turmas de 6º ao 9º ano em horário diurno, totalizando 150 alunos dos quais 08 são alunos com necessidades educacionais especiais. Após a aplicação das entrevistas e as observações realizadas, verificou-se que os professores não têm uma prática de avaliação inclusiva, visto que não estão preparados para aplicação de avaliações de acordo com as necessidades dos alunos. No entanto, essa dificuldade tem relação com a ausência de estrutura física e humana qualificada para tal trabalho. No universo pesquisado, os docentes utilizam apenas do método tradicional (provas parciais e bimestrais) para verificar o nível de aprendizagem dos alunos. Na verdade, eles seguem uma prática (não legal) para atribuir-lhes a média 6,0 (alguns alunos têm acesso às avaliações no período das provas), pois os alunos não tem capacidade intelectual para resolverem as atividades avaliativas padronizadas.

Palavras-chave: Avaliação. Educação Especial. Inclusão.

ABSTRACT

This article aims to reflect on the evaluative practice of the regular school and its challenges for inclusion. Although school today is considered inclusive, school evaluation still classifies, excludes, and labels. This research is the result of a participatory research, of qualitative approach in a municipal public school in Horizonte-CE with seven classes from 6th to 9th year in daytime, totaling

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



150 students, of whom 08 are students with special educational needs. After applying the interviews and the observations made, it was verified that the teachers do not have an inclusive evaluation practice, since, they are not prepared to apply evaluations according to the needs of the students. However, this difficulty is related to the absence of physical and human structure qualified for such work. In the universe researched, teachers use only the traditional method (partial and bimonthly tests) to verify the students' level of learning. In fact they follow a practice (not legal) to give them the average 6.0 (some students have access to assessments in the testing period), because the students do not have the intellectual capacity to solve the standardized evaluation activities.

Key-words: Evaluation. Special students. Inclusion.

Introdução

Desde o final do século passado (séc. XX), discute-se a avaliação escolar buscando esclarecer suas nuances ou, pelo menos, entender sua gênese, seus caminhos e suas contradições. Esta discussão vem se transformando neste século, ao ponto de que, hoje, concebe-se avaliação como parte integrante do processo de ensino e aprendizagem.

Associar o processo avaliativo ao percurso entre o ensino e a aprendizagem, e pensar nele como inúmeras possibilidades é algo *surreal*, porque, ainda hoje, observam-se escolas e professores com práticas tradicionais de conceber a avaliação como algo pontual, cujo resultado classifica os alunos em dois grupos: os que sabem, os que não sabem. “Depois de muitos anos de debates sobre ensino renovado e avaliação, ainda nos deparamos com duas aberrações em nossas escolas: aprovações e reprovações, ambas, automáticas.” (WERNECK, 2012, p.28-29).

A avaliação, neste sentido, assume um papel de autoritária, conservadora e excludente. Mas ela só tem essa configura-



ção porque o modelo e a concepção teórico-prática da educação também são autoritários, comenta Luckesi (2005). O autor defende uma condição relativa para concepção e prática avaliativa, ou seja, se o modelo social for ao encontro da socialização e da democracia, a avaliação também será socializante, humana, democrática e dialética.

“Para que a avaliação educacional escolar assuma o seu verdadeiro papel de instrumento dialético de diagnóstico para o crescimento, terá de se situar e estar a serviço de uma pedagogia que esteja preocupada com a transformação social [...]” (LUCKESI, 2005, p.42). É com este sentido que se justifica o trabalho aqui apresentado. A escola municipal pesquisada tem um modelo social e uma prática que não condiz com as preconizações do autor.

O universo escolar em que cujas práticas de ensino e aprendizagem e avaliação não mudaram muito desde o século passado, ela precisa refletir seus modelos, suas teorias e práticas. E esta reflexão precisa de um outro olhar quando a prática avaliativa promove o encontro de alunos com e sem necessidades especiais.

Os alunos com necessidades especiais são aqueles com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades ou superdotados etc. Segundo Brasília (2006, p.32): “o conceito de necessidades educacionais especiais foi, definitivamente, consagrado no Relatório Warnock, em 1978”¹, em detrimento do termo pejorativo – com deficiência. E, no Brasil, o termo passou a ser usado com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) Nº 9.394/96, no Art.58, Capítulo V.

Apesar da garantia legal, a escola inclusiva ainda hoje é uma tarefa difícil. Porque elas “[...] não são concebidas para

¹ Relatório inglês de Mary Warnock que investigou as condições da educação especial nos anos 70 e influenciou a partir de 2001 o uso do termo no Brasil.

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



atender à diversidade e têm uma estrutura rígida e seletiva no que diz respeito à aceitação e à permanência de alunos que não atendem às suas expectativas acadêmicas clássicas e conteudistas” (MANTOAN, 2004, p. 90). Para a autora, a educação inclusiva é direito de todos, e buscar cumprir este direito de incluir os alunos com necessidades especiais está diretamente ligado aos avanços que vamos trilhando a cada caminho, e ao que vai ficando para trás.

Diante dessas afirmações, tem-se como problema: a escola regular possui uma prática de avaliação inclusiva? Buscando responder à questão, o presente artigo objetiva refletir sobre a prática avaliativa da escola regular e seus desafios para a inclusão, visando à transformação social e à garantia de direito de todos os alunos com necessidades especiais. E, para atingir este objetivo, investigou-se: a) a prática avaliativa dos professores diante os alunos com NEE na sala regular; b) os modelos sociais e teórico-práticos de avaliação da escola; c) a relação entre o processo de ensino, aprendizagem e avaliação.

O trabalho foi conduzido pela pesquisa participante, com abordagem qualitativa. A pesquisa é de natureza descritiva, pois se caracteriza pela descrição dos fenômenos que acontecem no contexto escolar. Utilizou-se a entrevista semiestruturada e observação para coleta dos dados.

No que tange ao referencial teórico, o trabalho se estrutura em três partes, a saber: o primeiro se trata dos conceitos preliminares de avaliação; o segundo, dos desafios da escola regular para inclusão; e terceiro, a avaliação escolar: tradicional ou inclusiva? Dessa forma, apontam-se concepções teóricas sobre avaliação e o modelo utilizado nos alunos com NEE da sala de aula regular pesquisada.



Referencial teórico

Conceitos preliminares da avaliação da aprendizagem escolar

Ao debatermos sobre a avaliação escolar, logo pensamos nas notas, nos testes, nas provas e nas classificações. Essa ideia legitima o modelo da escola tradicional, excludente e pouco democrática, em que o saber não era compartilhado e tampouco direito de todos. Neste contexto, somente os mestres (os professores) eram detentores do conhecimento, cabendo aos alunos apenas aprender (memorizar) e serem testados.

“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” (LUCKESI, 2005, p.33). Desse modo, o autor nos apresenta três elementos que constitui o processo de avaliação: *o juízo de valor; os caracteres relevantes da realidade; e a tomada de decisão.*

Segundo Luckesi (2005), o *juízo de valor* é uma afirmação qualitativa sobre o dado objeto, que, a partir de critérios previamente estabelecidos, o objeto pode ser satisfatório ou insatisfatório, tomando como ponto de partida uma definição ideal. Quanto aos *caracteres relevantes da realidade*, o autor revela que a avaliação parte dos indicadores da realidade, que apontam os qualitativos desejados do objeto. Já a *tomada de decisão*, a avaliação por si só se configura como um julgamento de valor de posicionamento ao objeto avaliado, a aprendizagem.

Werneck (2012, p. 67) comenta “[...] que o ato de aprender é um ato feliz, de libertação e não de tortura e alienação, não de tensões desnecessárias para atender aos caprichos de

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



educadores cujas manias supera as necessidades da sociedade em mutação”. Sua crítica confirma a concepção de Luckesi (2005), quando ele conceituou a avaliação utilizando os três elementos supracitado, os quais constituem o que ele denominou “o arbítrio da autoridade pedagógica”, caracterizado no elemento *tomada de decisão*.

A partir da Revolução Industrial, quando a educação foi institucionalizada, os métodos avaliativos reforçaram a reprodução da desigualdade de classes como já preconizava Althusser (1987), apontando a escola como um aparelho ideológico do estado. Ou seja, a avaliação escolar ainda hoje se configura em algumas escolas como instrumento de violência psicológica, para medir conhecimento, classificar pessoas (uns sabe mais, outros sabem menos) e excluir muitas outras.

Nesse sentido, questiona-se: por que o instrumento “prova” sempre foi o “bicho-papão” na escola? A cultura da prova ou a *Pedagogia do Exame*, como descreve Luckesi (2005), faz com que todos os sujeitos e o sistema do processo de ensino, aprendizagem e avaliação se voltem exclusivamente para dois extremos: promoção ou reprovação. Para ele, a questão é sistêmica, uma vez que “pais, sistema de ensino, profissionais da educação, professores e alunos, todos têm suas atenções centrados na promoção, ou não, do estudante de uma série de escolaridade para outra” (LUCKESI, 2005, p. 18).

Assim, percebe-se a importância de quebrar paradigmas e mudar o rumo dessa história. A avaliação da aprendizagem ainda é única e exclusivamente para o aluno. É necessário se avaliar de forma mediadora, com o intuito de construir, transformar e fortalecer aprendizagens. Como disse Hoffmann (2014), o sentido essencial da prática avaliativa é o movimento de transformação que ela é capaz de suscitar, em sua própria



contradição – a dialética. No *quadro 1*, abaixo, apresenta-se um comparativo entre a avaliação liberal (classificatória e excludente) e a avaliação libertadora (mediadora), com base nos conceitos da autora.

Quadro 1 – Avaliação Liberal e Avaliação Mediadora

ASPECTOS	AVALIAÇÃO LIBERAL	AVALIAÇÃO MEDIADORA
ACÃO	individual e competitiva	coletiva e consensual
CONCEPÇÃO	classificatória e sentenciva	investigativa e reflexiva
INTENÇÃO	reprodução das classes sociais	conscientização das desigualdades sociais e culturais
POSTURA	disciplinadora e diretiva do professor	cooperativa entre professores e todos os envolvidos na ação educativa
PRIVILEGIA	a memorização	a aprendizagem significativa
FORMALIDADE	exigência burocrática periódica	consciência crítica e responsável de todos sobre o cotidiano.

Nota: Quadro construído a partir de Hoffmann (2014, p. 142).

Preliminarmente, constata-se que a avaliação liberal não tem um projeto de formação cidadã. Numa perspectiva atual do estado democrático de direito, ela fere os princípios constitucionais. No entanto, a avaliação mediadora permite a formação de um sujeito integral. “A avaliação é essencial à educação. Inerente e indissociável enquanto concebida [...] reflexão sobre a ação”. (HOFFMANN, 2014, p. 22).

O desafio da avaliação mediadora e inclusiva na escola regular

Partindo do pressuposto constitucional de que nascemos com direitos iguais, o processo de ensino, de aprendizagem e de avaliação escolar não pode ser diferente. Sendo a educação um direito público subjetivo e dever primeiro do Estado e, con-

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



sequentemente, da família, qualquer cidadão, com ou sem necessidade especial, goza das mesmas prerrogativas na escola. Nesse sentido, interessa-nos saber: quem são os alunos com necessidades especiais?

Os alunos com necessidades especiais, ou, simplesmente, “Alunos NEE” são crianças, adolescentes e adultos que têm alguma deficiência ou múltiplas deficiências, transtorno e altas habilidades; que estão regularmente matriculados na rede pública de ensino ou na rede privada. Quando há inclusão na escola regular desses sujeitos, pode-se apontar que há *educação especial*.

Segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Nº 9.394/96, no seu artigo 58, a educação especial é uma modalidade de ensino oferecida preferencialmente na rede regular, para todos os alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. E, quando houver necessidade, a escola oferecerá um serviço de apoio especializado, denominado de Salas de Atendimento Educacional Especializado – AEE. É preciso esclarecer que o Sistema educacional brasileiro deve garantir aos alunos com necessidades educacionais especiais, segundo o artigo 59:

- I – currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades;
- II – terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências, e aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados;
- 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;



IV - educação especial para o trabalho, visando à sua efetiva integração na vida em sociedade [...];

V - acesso igualitário aos benefícios dos programas sociais suplementares disponíveis para o respectivo nível do ensino regular (BRASIL, 1996).

Ou seja, promover uma legítima inclusão social dos sujeitos com capacidades diferenciadas, equipararmos-nos com aqueles que ainda se vinculam ou se enquadram num padrão de “normalidade”. É evidente que, em muitas escolas, encontramos crianças vivenciando um processo de escolarização como meras espectadoras, aponta Reily (2004). A autora reforça: “na construção de uma escola brasileira inclusiva, de fato, e não apenas inclusiva na palavra da lei, será preciso atentar para garantir acesso aos instrumentos de mediação da atividade” (REILY, 2004, p.23).

A escola inclusiva se configura como espaço de acesso ao saber científico (mesmo não sendo este espaço exclusivo), onde o professor tem o papel de mediar a relação entre o sujeito e o objeto do conhecimento através da linguagem. E, nesta mediação, professor e aluno se transformam. Utilizando a epistemologia de Vygotsky (1993) e o sociointeracionismo, a autora infere:

A mediação não constitui um processo neutro e passivo. O instrumento sóico atua dinamicamente sobre o mediador. O professor que atua de uma perspectiva mediadora na sala de aula também se transforma no decorrer do processo de ensino. Isso porque, assim como por intermédio de suas palavras e propostas pedagógicas ele leva o aluno a novos níveis de conhecimento, ele também se defronta com outras maneiras de conceber que não lhe teriam ocorrido sem esse contato com o jeito de pensar do aluno, revelado pelas palavras ou pelo fazer escolar desse menino (REILY, 2004, p.19-20).

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



Neste ponto, pode-se debater a velha questão sobre se há ou não de fato educação inclusiva nas escolas brasileiras. Segundo Kassar (2004), a Educação Especial em nosso país sempre vem carregada de movimentos contraditórios, especialmente quando o discurso assistencialista se faz presente historicamente por anos, embora atualmente se observe políticas públicas e implantação de serviços na rede regular de ensino como as salas de AEE.

Contudo, as salas de AEE e abertura de matrícula na escola para atender alunos com deficiências, transtornos e altas habilidades/superdotados não são elementos suficientes para apontar que a inclusão está consolidada. Pois, para Mantoan (2004), a inclusão se dá quando a escola adequa o processo escolar às diferenças dos alunos e assume definitivamente as dificuldades como parte dos seus conceitos e configurações de ensino, aprendizagem e avaliação.

A inclusão é uma possibilidade que se abre para o aperfeiçoamento da educação escolar e para o benefício de alunos com e sem deficiência. Depende, contudo, de uma disponibilidade interna para enfrentar as inovações e essa condição não é comum aos professores em geral. [...] A inclusão escolar envolve, basicamente, uma mudança de atitude face ao Outro: que não é mais um, um indivíduo qualquer, com o qual topamos simplesmente na nossa existência e com o qual convivemos um certo tempo, maior ou menor, de nossas vidas. O Outro é alguém que é essencial para nossa constituição como pessoa [...] (MANTOAN, 2004, p. 80-81)

Não cabe aqui juízo de valor sobre a disponibilidade interna dos professores. Cabe aqui apenas apontar para o fato de institucionalizar a educação especial. Só as leis não garantem sua completa aceitação e implementação enquanto Política Educacional (como um direito de todos os alunos especiais).



Embora as escolas brasileiras estejam equipadas para incluir, são poucos os professores das salas regulares que tem formação específica para atender aos alunos especiais, por isso, presuponemos que a origem da negação em relação à inclusão de fato vem daí.

Enfim, a *pseudo-inclusão* denomina toda e qualquer prática pedagógica fictícia, ou seja, aparente. Sabe-se que muito já foi efetivado, mas ainda há muito a ser realizado para que se possa atribuir verdadeiramente o termo *escola inclusiva*, onde oportunize todos os alunos aprender de acordo com suas necessidades específicas.

Avaliação do ensino e da aprendizagem: tradicional ou inclusiva?

Tradicionalmente falando, concebe-se a avaliação como uma etapa finalística dentro do processo de ensino e aprendizagem. Numa visão mais holística, a avaliação é um processo que direciona como uma bússola o caminho a seguir pelos sujeitos, possibilitando o repensar dos métodos avaliativos do professor, a sua prática pedagógica e se os alunos estão aprendendo. No entanto, compreende-se que a avaliação por vezes se desenha como um atestado de aprovação ou reprovação, por isso, o olhar deve-se voltar para a reflexão e ação.

A avaliação é essencial à educação. Inerente e indissociável enquanto concebida como problematização, questionamento, reflexão sobre a ação.

Um professor que não avalia constantemente a ação educativa, no sentido indagativo, investigativo do termo, instala sua docência em verdades absolutas, pré-moldadas e terminais. (HOFFMANN, 2014, p. 22).

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



Quando o aluno é avaliado, ele não é 6,0 ou 10,0 (que lhe é conferido), mas um sujeito que tem uma história, com experiências em contextos que, muitas vezes, os professores desconhecem e, mesmo assim, não leva em conta ao atribuir uma nota. Assim, “o professor, ao avaliar, deverá ter em vista o desenvolvimento integral do aluno [...]” (SANT’ANNA, 2011, p.24). A autora ainda reforça:

A avaliação também tem como pressuposto oferecer ao professor oportunidade de verificar, continuamente, se as atividades, métodos, [...] recursos e técnicas que ele utiliza estão possibilitando ao aluno alcance dos objetivos propostos.

Assim, o professor avalia a si, o aluno e, ainda, o processo ensino-aprendizagem.

Também ao aluno devem ser oferecidas oportunidades de avaliar, não somente a si, mas o trabalho do professor e as atividades desenvolvidas. (SANT’ANNA, 2011, p.24).

Neste sentido, a avaliação da aprendizagem escolar para atender às particularidades dos alunos especiais precisa adequar-se a uma educação para todos, comenta Mantoan (2004). A autora ainda reforça que, se a escola tradicional permanecer utilizando a avaliação classificatória na educação especial, isso constituirá mais um entrave para a realização da inclusão escolar. “[...] Em uma palavra, a avaliação educacional não pode ser reduzida a números ou conceitos ou a desempenho frente a tarefas precisas, como não desbotar ou encolher, lavar roupa com capricho, não derrapar.” (MANTOAN, 2004, p.86).

É preciso fazer educação e avaliar como um ato de amor. Se associarmos a avaliação à qualidade e não à quantidade, estaremos avaliando como um ato de amor. Segundo Luckesi (2005), o ato de amor acolhe, integra, inclui e transforma,



porque aceita as coisas como elas são, não julga e não exclui. Por sua natureza, a avaliação deve ser acolhedora, integradora e inclusiva.

Procedimentos metodológicos

Os procedimentos e técnicas da pesquisa

Para refletir sobre a prática de avaliação de aprendizagem da escola regular e seus desafios para a inclusão, optou-se por realizar uma pesquisa participante, com abordagem qualitativa e técnicas da observação participante. A pesquisa é de natureza descritiva, pois, conforme Cartoni (2009, p. 30): “Observa, registra, analisa e correlaciona fatos ou fenômenos (variáveis) sem manipulá-los [...] tem por objetivo definir melhor um problema, descrever comportamento dos fenômenos, [...]”.

Quanto à abordagem, a investigação é qualitativa porque se opõe aos paradigmas positivistas quantitativos e, conforme Macêdo (2010, p.39): “[...] para o olhar qualitativo, é necessário conviver com o desejo, a curiosidade e a criatividade humana; [...] com as incertezas e o imprevisito”. Para Fino (2003), o pesquisador deve ser capaz de distanciar-se de sua implicação e de sua subjetividade, para não pôr em risco sua investigação.

O trabalho de campo é, por si, reflexivo, por isso se escolheu coletar os dados através da observação participante, entrevista semiestruturada e estruturada. Quanto aos instrumentos, utilizou-se: diário de campo, para realizar anotações. As entrevistas foram realizadas com gestores e professores; e a observação se deu nas salas de aula.

Quanto ao campo, os sujeitos da pesquisa, a investigação ocorreu na Escola Municipal de Ensino Fundamental – EMEF EUPAZ (nome fictício), da cidade de Horizonte – CE. A escolha

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



dessa escola se deu por três critérios: primeiro, por ser uma escola pública de Ensino Fundamental – EF; segundo, ter turmas com alunos especiais; e, terceiro, pelo fato de um dos pesquisadores ter fácil acesso à escola e aos dados, uma vez que o mesmo é professor da escola.

Quanto aos sujeitos implicados na pesquisa, pode-se indicar que são: oito alunos do 6º ano ao 9º ano do ensino fundamental maior; seis professores do ensino fundamental maior; um gestor escolar (coordenadora pedagógica). Salienta-se que os alunos não participaram ativamente do processo, pois o interesse da pesquisa recai sobre dados expostos pelos professores e pela coordenadora, que responderam prontamente à entrevista semiestruturada.

Resultados e discussões

Para iniciar as discussões, “[...] a avaliação da aprendizagem [...] não deveria ser fonte de decisão sobre o castigo, mas de decisão sobre os caminhos do crescimento sadio e feliz” (LUCKESI, 2005, p.58). Ou seja, avaliar é sinônimo de seguir e não de parar. A avaliação não pode ser um ato finalístico em si mesmo, mas um ponto de partida.

A EMEF EUPAZ tem 06 turmas de 6º ao 9º ano, totalizando 150 alunos, funcionando em dois turnos – manhã e tarde. Do total dos alunos, 08 são alunos com necessidades especiais, ou seja, pouco mais do que 5,0% da clientela atendida. Somente na turma do 6º ano há metade desses alunos. Quanto à idade, tem uma média de 13 anos, sendo a maior faixa etária 15 e a menor 11 anos.

Nosso objetivo é refletir sobre as práticas avaliativas da escola regular e seus desafios para a inclusão, visto que se ob-



serva um movimento contrário ao que se é concebido como uma “pedagogia inclusiva”. Segundo a coordenadora pedagógica, a Sra. Bárbara (nome fictício), os professores são orientados a ensinar e avaliar os alunos especiais de forma diferenciada; no entanto, o que acontece é a cultura do “é difícil e dar trabalho”. É mais fácil fazer um único planejamento descumprindo o princípio de que todos têm o direito de ser atendidos de forma equitativa. É mais cômodo elaborar uma única forma de avaliar todos, mesmos aqueles que têm necessidades específicas.

A coordenadora admite que mesmo tendo orientação da Secretaria Municipal de Educação – SME para as escolas darem suporte à efetivação da educação inclusiva, existe uma série de fatores que inviabiliza o trabalho de inclusão e o atendimento especializado, dentre eles: a ineficácia do sistema no que tange à estrutura física e humana, a falta de formação docente específica, o investimento insuficiente para educação inclusiva, a evasão dos alunos com NEE, a ausência de diagnósticos para muitos alunos, o grande número de familiares que não assumem seu papel na educação de seus filhos.

O que se tem percebido dentro da escola pesquisada, no que diz respeito ao processo avaliativo, é a atribuição da média 6,0 para todos os alunos com NEE, mesmo que estes não obtenham o aprendizado. Verificou-se nas avaliações realizadas por estes alunos apenas o registro do nome e, em outras, alguns rabiscos. Vale salientar que o modelo de prova na sala regular é único, o que comprova a não adequação dos exames às necessidades educacionais especiais. Registrou-se que 02 dos 08 alunos que são diagnosticados e atestados por médico com alguma deficiência sabem ler e escrever com dificuldades.

Diante dos dados apanhados, aplicou-se para os docentes uma pergunta simples com o intuito de confirmar a prática

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



da avaliação dos alunos com NEE na escola: você atribui apenas a nota, ou permite que o aluno tenha acesso à prova e a resolva? Todos os professores apontaram que, dos 08 alunos, metade deles recebem somente a nota (média). E os demais, mesmo não tendo ciência do que fazem nas avaliações, por vezes é atribuída logo a média a eles também.

Por fim, em sua entrevista, a coordenadora apontou que a maioria dos professores nem ensina e tampouco avalia os alunos com NEE com um olhar diferenciado e instrumentos que possibilitem o processo de inclusão. Comentou que o sistema e, conseqüentemente, a escola e os professores não estão preparados de fato para a inclusão, quiçá para uma avaliação inclusiva. Diante do cenário caracterizado pela escola investigada, é perceptível que as políticas públicas destinadas para inclusão e as leis que regulamentam e obrigam as escolas realizarem um trabalho inclusivo ainda não conseguiram sair do papel de modo efetivo.

É notório que a inclusão no espaço escolar investigado não passou do mero ato de matricular o aluno com NEE. A escola não possui recurso humano e físico suficiente para promover a inclusão apontada nas leis e diretrizes educacionais. Assim, a escola tenta realizar a inclusão sem recurso suficiente e material humano qualificado, o que distancia e dificulta todo o trabalho docente e de gestão, pondo a avaliação cada vez mais distante de uma realidade inclusiva.

Considerações finais

A avaliação escolar tem como objetivo central verificar o que os alunos aprenderam ou não e aponta os caminhos que os professores deverão intervir para mudar uma dada situação



de melhoria de aprendizagem. Seja para alunos com ou sem deficiência essa é a intenção pedagógica da avaliação.

Promover uma educação inclusiva é ir para além de saber denominar se os alunos são ou não especiais, como base em diagnósticos médicos. É ter ciência que, a partir da inclusão dos alunos na sala regular, os professores e a escola são responsáveis por planejar, adaptar e propor condições especiais de acesso daqueles ao currículo escolar, para que aprendam e sejam avaliados de forma real e justa. Porém, esse trabalho se torna difícil e impossível quando falta o essencial: material físico e humano qualificado.

No presente estudo, constatou-se que os professores não têm uma prática contínua de avaliação inclusiva, utilizam apenas de método tradicional (provas parciais e bimestrais) para verificar o nível de aprendizagem dos alunos. Na verdade, eles seguem uma orientação (não legal) para atribuir-lhes a média 6,0 (mesmo que alguns tenham acesso às avaliações no período da prova), uma vez que os alunos não têm capacidade intelectual para resolverem as atividades avaliativas e nem os professores estão preparados para realizarem uma avaliação de acordo com as necessidades educacionais especiais de cada aluno.

Se é inclusão ou pseudo-inclusão, isso não deve ser o lema da educação. Atualmente, o fracasso no processo de aprendizagem escolar dos alunos com NEE é uma realidade da qual não podemos fazer de conta que não existe. A inclusão ainda é utópica. No entanto, as escolas brasileiras, os profissionais da educação e familiares precisam se apropriar desse fato histórico e exigir que a lei saia do papel e chegue ao chão da escola.

Por fim, sugerimos que a avaliação da aprendizagem para inclusão siga dois eixos importantes apontados por Oliveira e Campos (2005), uma avaliação específica que identifique as es-

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



pecificidades dos alunos e indique os melhores procedimentos e recursos para sua aprendizagem; e uma avaliação compreensiva/de acompanhamento, ou seja, uma avaliação analítica da capacidade dos alunos que funcione como um caminho para auxiliar nossos planos e estratégias.

Referências

ALTHUSSER, Louis. **Aparelhos Ideológicos de Estado**. 3ª edição. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1987.

BRASIL, Ministério da Educação. **Saberes e práticas da inclusão: avaliação para identificação das necessidades educacionais especiais**. 2.ed. coordenação geral. SEESP/MEC. - Brasília: MEC, Secretaria de Educação Especial, 2006.(Série: Saberes e práticas da inclusão).

_____. LDB: **Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: MEC, 1996. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br/>> Acessado em: 23/07/2017.

CARTONI, Daniela Maria. **Ciência e Conhecimento Científico**. In: Anuário da Produção Acadêmica Docente. vol. III, nº 5, 34 p., ano 2009. Publicado em 21/04/2010. São Paulo: Anhanguera Educacional, 2009. Disponível em: <sare.unia-nhanguera.edu.br/index.php/anudo/article/view/1586 > Acesso em: 28/07/2017

FINO, C.N. **“FAQs, Etnografia e Observação Participante”**. In SEE - Revista Europeia de Etnografia da Educação, 3.Universidade da Madeira, 2003a, pp 95-105. Disponível em:< <http://www3.uma.pt/carlosfino/publicacoes.htm> > Acesso em: 28/07/2017.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliação Mediadora: uma prática em construção da pré-escola à universidade**. 33. ed. Porto Alegre: Mediação, 2014.



_____, **Avaliação: mito & desafio: uma perspectiva construtivista**. 44. ed. Porto Alegre, RS: Mediação, 2014.

KASSAR, M.C.M. Uma leitura da Educação Especial no Brasil. *In*: MENEGHETTI, R.G.K.; GAIO, R. (org.). **Caminhos pedagógicos da Educação Especial**. 2ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **A avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições**. 16 ed. São Paulo Cortez, 2005.

MACEDO, Roberto Sidnei. **Etnopesquisa crítica, etnopesquisa-formação**; 2 ed. Brasília: Liber Livro Editora, 2010 (série pesquisa v.15).

MANTOAN, M.T.E. Caminhos pedagógicos da Educação Inclusiva. *In*: MENEGHETTI, R.G.K.; GAIO, R. (org.). **Caminhos pedagógicos da Educação Especial**. 2ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

OLIVEIRA, A.A.S.; CAMPOS, T.E. **Avaliação em educação especial: o ponto de vista do professor de alunos com deficiência**. *In*: Revista Estudos em Avaliação Educacional, v.16, n.31, jan/jun. 2005. São Paulo. UNESP, 2005. Disponível: < www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/eae/arquivos/1222/1222.pdf > Acessado: 03/08/2017.

REILY, Lucia. **Escola inclusiva: linguagem e mediação**. Campinas, SP: Papyrus, 2004. (Série Educação Especial).

WERNECK, Hamilton. **Como ensinar bem e avaliar melhor**. 10. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



A PSICOPEDAGOGIA COMO FATOR DE INFLUÊNCIA NA INCLUSÃO E NA AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM DE CRIANÇAS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO DO AUTISMO

Sheila Maria Muniz

Pedagoga, Psicopedagoga, Mestranda em Educação Brasileira – UFC; BOLSISTA Funcap;
E-mail: sheylamuniz@hotmail.com

Tania Vicente

Psicóloga, Mestre e Doutora em Educação Brasileira pela Universidade Federal do Ceará – UFC; Professora
da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará (UFC); E-mail: taniaviana@secrel.com

Rita de Fátima Muniz

Historiadora, Psicopedagoga, Doutoranda em Educação Brasileira – UFC; BOLSISTA Funcap;
E-mail: ritamunizjijoca@gmail.com

Jefferson Falcão Sales

Licenciado em Filosofia – UECE; Psicopedagogo, Mestre em Educação – UECE; Doutorando em Educação
Brasileira – UFC; Professor da Educação Básica e Superior; Email: salesjf.professor@gmail.com

RESUMO

O Transtorno do Espectro do Autismo (TEA) é considerado uma síndrome de criterioso diagnóstico. Constitui uma condição crônica com dificuldades no desenvolvimento que podem ser observadas aos 3 anos de idade e persistem por toda a vida. Este estudo tem como finalidade refletir sobre a atuação do psicopedagogo no processo de avaliação da aprendizagem e inclusão educacional do aluno autista, a fim de incentivar o desenvolvimento de suas potencialidades. Foram utilizados, no estudo bibliográfico, os aportes teóricos de autores que abordam a temática, como Bossa (2000), Carvalho e Cuzin (2008), Cunha (2000), dentre outros. O psicopedagogo pode colaborar de modo decisivo na inclusão escolar do aluno com autismo, atuando para o desenvolvimento da sua linguagem, das relações sociais e da aprendizagem.

Palavras-chave: Transtorno do Espectro do Autismo. Psicopedagogia. Avaliação Educacional.

ABSTRACT

Autism spectrum disorder is considered a syndrome that requests an accurate diagnosis. It is a chronic condition with difficulties in development which can be observed by the age of 3 and



persist for a lifetime. The purpose of this paper is to reflect on the psychopedagogists' performance concerning assessment of learning and educational inclusion for students with autism spectrum disorder, in order to motivate the development of their potentialities. Swelling (2000), Carvalho and Cuzin (2008), Cunha (2000), among others proposed a theoretical framework to this study. Psychopedagogists can collaborate in a decisive way on the school inclusion of students' with autism, acting for the development of their language, their social relationships and their learning.

Key-words: Autism spectrum disorder. Psychopedagogy. Educational Assessment.

Introdução

O Transtorno do Espectro do Autismo (TEA) é uma síndrome comportamental com etiologias múltiplas, sendo um transtorno invasivo do desenvolvimento, caracterizado por um déficit na interação social visualizado pela dificuldade em relacionar-se com o outro. Usualmente combinado com déficits de linguagem e de alteração comportamental, apresenta, ainda, “[...] funcionamento anormal em todas as áreas de interação social, comunicação e comportamento restritivo e repetitivo” (OMS/CID-10, 1997, p. 247). Essa síndrome acompanha o indivíduo por toda a sua existência, aparecendo, tipicamente, nos três primeiros anos de vida. A incidência é de vinte entre cada dez mil nascidos vivos, sendo quatro vezes mais comum em meninos que em meninas. (GAUDERER, 1993).

Pode ocorrer em qualquer classe social, raça ou cultura, sendo que cerca de 65% a 90% dos casos estão associados à atraso intelectual. “Por ainda não ter uma causa específica definida, é chamado de síndrome. Trata-se de uma temática controversa, pois nela se entrecruzam aspectos de natureza biológica e psicológica.” (PEREIRA, 1996, p. 23). As crianças au-

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



tistas de alto funcionamento (perfil cognitivo diferenciado em algumas das áreas de testes padronizados) representam 30% dos casos diagnosticados (GADIA; ROTTA; TUCHMAN, 2004; BOSA, 2002). O Transtorno do Espectro do Autismo ainda é um enigma, pois estamos falando na “[...] existência de uma inteligência biológica normal, mas impedida de se desenvolver dentro da criança com autismo”. (PEREIRA, 1996, p. 24).

Variados fatores se sobressaem como sendo comuns nas crianças diagnosticadas com TEA, mas nenhum deles prediz esse transtorno em si. E como ainda não existe um exame específico que possa detectar a sua origem, o diagnóstico é realizado com base em sinais e sintomas apresentados pelo sujeito, dentre os quais se destacam: i) anormalidades no ritmo do desenvolvimento e na aquisição de habilidades físicas, sociais e de linguagem; ii) respostas anormais aos sentidos: o autista pode ter uma combinação qualquer dos sentidos (visão, audição, olfato, equilíbrio, dor e paladar); a maneira como a criança equilibra o seu corpo pode ser também inusitada; iii) ausência ou atraso de fala ou de linguagem; iv) modo anormal de relacionamento com pessoas, objetos, lugares ou fatos. (ASA - AUTISM SOCIETY OF AMERICA, 2002).

Todos os estudos apontam que o ideal seja a intervenção o mais precocemente possível, não existindo uma idade específica para iniciá-la, embora se observe uma tendência para os 12 e 18 meses. Correia (1998) afirma que a intervenção precoce no autismo consiste em atuar para atenuar os efeitos da sintomatologia, a fim de que causem menos impacto na vida da criança. Com o tempo, os comportamentos tendem a se cristalizar, tornando a intervenção mais demorada ou ineficaz. Vale ressaltar que, muitas vezes, o acompanhamento precoce não ocorre, em função da demora do diagnóstico: embora o diag-



nóstico ideal seja o realizado antes dos três anos de idade, este costuma ocorrer, de modo geral, em torno dos quatro anos, e, em muitos casos, somente aos cinco anos ou mais. (DOURADO, 2012; SURIAN, 2010).

Nessa perspectiva interventiva, abordaremos o papel da escola, onde residem significativos esforços para o processo de inclusão, incluindo a avaliação da aprendizagem da criança com TEA no Ensino Regular, com o intuito de trabalhar suas potencialidades. Para tanto, pedagogos, psicopedagogos e demais profissionais envolvidos se utilizam de métodos e técnicas especializados¹, almejando promover a real inclusão social dessa criança.

Quando a inclusão é realizada de maneira sistemática, organizada e planejada, respeitando-se as peculiaridades de ambas as partes (sistema educacional de ensino e aluno com autismo), os resultados são satisfatórios para todos. Os benefícios da inclusão podem ser sentidos tanto pelas pessoas que serão incluídas, quanto pela sociedade de maneira geral.

A psicopedagogia

De acordo com Marques (2000, p. 40), o TEA é uma síndrome que provoca dificuldades no desenvolvimento global, tornando-se necessária uma intervenção abrangente, que focalize quatro áreas: comunicação, resposta social, proces-

¹ Um dos métodos mais difundidos mundialmente é o *Tratamento e Educação para Crianças Autistas e com Distúrbios Correlatos da Comunicação (TEACCH)*; foi idealizado e desenvolvido pelo Dr. Eric Schoppler. Também poderia ser citada a *Análise Aplicada do Comportamento (ABA)*; trata-se de ensinar à criança habilidades que ela não possui, por meio de etapas e o *Sistema de Comunicação Através da Troca de Figuras (PECS)*, que tem como objetivo ajudar as crianças e adultos autistas ou com outros transtornos de desenvolvimento a adquirir habilidades de comunicação (MISSEL; FONSECA, 2004).

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



samento da informação e desenvolvimento das competências cognitivas. Ainda segundo o referido autor, “o padrão dessas características resulta normalmente num perfil individual que exige considerações avaliativas muito especiais e influencia de forma comprometedora todo o processo de aprendizagem”. Acrescenta-se que, devido às suas características peculiares, as pessoas autistas costumam apresentar atraso intelectual, com a conseqüente necessidade de um acompanhamento especializado. (GADIA; ROTTA; TUCHMAN, 2004).

“Ao conjunto de determinadas variações, chama-se de Espectro do Autismo, com ênfase nas dificuldades de comunicação e de adaptação social, os movimentos estereotipados e repetitivos e ao bom potencial intelectual em áreas restritas.” (RIVIERE, 1997, citado por COELHO, 2003, p. 4), pois somam-se as características autísticas, outras específicas² de cada grupo de outros sintomas.

Bossa (2000) assevera que a Psicopedagogia é entendida como uma área de aplicação que antecede o *status* de área de estudos, a qual tem procurado sistematizar um corpo teórico próprio, definir o seu objeto de estudo, delimitar o seu campo de atuação, e, para isso, recorre à Psicologia, à Psicanálise, à Linguística, à Fonoaudiologia, à Medicina, à Pedagogia, dentre demais áreas afins. É uma área de estudos de aplicação específica, uma vez que cria seu próprio objeto de estudo e delimita seu campo de atuação no que diz respeito a: aprendizagem humana; como ocorre o processo de aprendizagem, suas variações e os fatores implicados; como ocorrem as alterações na aprendizagem e como preveni-las ou tratá-las. Nessa perspecti-

² O Transtorno do Espectro do Autismo envolve limitações das relações sociais, da comunicação verbal e não verbal e da variedade dos interesses e comportamentos. Existem diagnósticos específicos do Espectro do Autismo, como os de Asperger e de Rett (DSM IV-R, 2000, citado por Ozonoff et al., 2003, p. 27).



va, “A Psicopedagogia é uma nova área de atuação profissional que busca uma identidade, e que requer uma formação de nível interdisciplinar, o que já é sugerido no próprio termo Psicopedagogia”. (BOSSA, 2000, p. 31).

Ainda de acordo com a referida autora, o objeto de estudo da Psicopedagogia é, portanto, um sujeito a ser estudado por outro sujeito. Com isso, a prática psicopedagógica passa a basear-se no resultado da interação entre psicopedagogo e aprendente, em que as respostas serão utilizadas como base de elaboração da atuação profissional do psicopedagogo.

Como a relação social da criança com autismo é um tanto precária, e muitas delas não têm noções de regras e nem de limites, é preciso estabelecer essas regras e limites no trabalho com essas crianças, a fim de poder auxiliá-los a lidar com algumas dificuldades. Entretanto, ainda que o estabelecimento de regras claras seja útil, urge igualmente aprender como fazer amigos, entender os sentimentos e pensamentos das demais pessoas. Essas habilidades, com efeito, são aprendidas por meio de vivências e interação, porém aprender a interagir com outras pessoas é uma tarefa árdua para o autista, e o psicopedagogo pode promover meios para que isso aconteça. (BARON-COHEN, 1993; HOWLIN, 1987).

Bossa (2000) afirma que a aprendizagem é fruto da história de cada sujeito e das relações que ele consegue estabelecer com o conhecimento ao longo da vida. Com isso, a autora nos dá embasamentos para encarar a aprendizagem como algo que vai sendo construído ao longo de nossa caminhada, no decorrer das nossas experiências, de modo a se viver da forma mais autônoma e independente possível.

Para Weiss (2008), a prática psicopedagógica deve considerar o sujeito como um ser global, composto pelos aspectos

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



orgânico, cognitivo, afetivo, social e pedagógico. Logo, estando o psicopedagogo em uma escola, deverá também auxiliar na inclusão do autista na aceitação das demais crianças em relação à pessoa com autismo, pois essa reciprocidade é necessária para que a inclusão seja completa. Deve-se ter em mente que o psicopedagogo “[...] é responsável em conciliar as inesperadas situações que podem surgir como interferência no processo de ensino-aprendizagem”. (CARVALHO; CUZIN, 2008).

Ainda de acordo com Carvalho e Cuzin (2008), o psicopedagogo deve trabalhar visando sempre à minimização das limitações e à maximização das potencialidades do sujeito. Seguindo essa linha de atuação profissional, o psicopedagogo passaria a trabalhar com o objetivo de proporcionar ao indivíduo subsídios para que ele construa uma *escada* rumo à aquisição do seu processo de aprendizagem, no qual as potencializações fossem mais significativas que as limitações. Nesse ínterim, também se faz necessário trabalhar esse equilíbrio entre potencialidade, limitação e aprendizagem, sabendo equacionar, no ato da avaliação, como esse aluno está do ponto de vista pedagógico.

De acordo com Bossa e Alves (2000, p. 1), a Psicopedagogia é um campo no qual floresceu o conceito de sujeito autor. “[...] É uma área de estudo interdisciplinar que olha para o sujeito como um todo no contexto no qual está inserido, que estuda os caminhos do sujeito que aprende e apreende, adquire, elabora, saboreia e transforma em saber o conhecimento”.

O aluno com TEA tem uma significativa dificuldade em enquadrar-se nessa concepção de “sujeito-autor”, aquele que constrói seu pensamento, faz-se presente através de um “corpo” que sente, existe, ama e proclama sua liberdade de ser, de estar e viver, características estas difíceis de serem incorporadas pelo autista (ANDRADE, 2002). Cunha (2012, p. 100) re-



força que “não podemos educar sem atentarmos para o aluno na sua individualidade, no seu papel social na conquista da sua autonomia”.

Diante do exposto, observa-se que a atuação do psicopedagogo frente ao aluno autista é um tanto complexa, sendo necessário que o profissional esteja capacitado para trabalhar com as peculiaridades que a síndrome ocasiona. Nesse sentido: “É básico que a programação psicopedagógica a ser traçada para estas crianças esteja centrada em suas necessidades.” (BEREOHFF, 1991, s/p). O psicopedagogo deve ter consciência de seu papel e responsabilidade profissional e social, e deve, sobretudo, respeitar, prezar e zelar por cada vida que for colocada sob seus cuidados, lembrando que cada ser é único e que cada um possui singularidades e limites que precisam ser respeitados.

O psicopedagogo na escola regular

Abordar este tema é de fundamental importância. É necessário mostrar que essas crianças podem efetivamente aprender e se relacionar com a sociedade. E, para que isso aconteça, as crianças com autismo deverão estar em escolas regulares inclusivas³ e não segregadas ou isoladas em escolas especiais. Segundo Mittler (2003, p. 25), a escola deve “[...] garantir o acesso e participação de todas as crianças em todas as possibilidades de oportunidades oferecidas pela escola e impedir a segregação e o isolamento.” Portanto, não é suficiente

³ A Educação Inclusiva garante o cumprimento do direito constitucional de qualquer criança a acesso ao Ensino Fundamental, posto que pressupõe uma organização pedagógica das escolas de ensino regular que atendam às diferenças entre alunos, sem discriminações indevidas, beneficiando a todos com o convívio e crescimento na diversidade. (BRASIL, 2004).

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



que as crianças autistas estejam matriculadas nas escolas comuns, porém, que estejam participando e usufruindo de todas as possibilidades que a escola oferece aos seus alunos, de forma indistinta.

Sob esse prisma, Branco e Glat (2007, p. 17), defendem que:

Uma escola ou turma considerada inclusiva precisa ser, mais do que um espaço para convivência, um ambiente onde ele aprenda os conteúdos socialmente valorizados para todos os alunos da mesma faixa etária. O objetivo desta proposta é a possibilidade de ingresso e permanência do aluno na escola com sucesso acadêmico, e isso só poderá se dar a partir da atenção às suas peculiaridades de aprendizagem e desenvolvimento.

Entre os vários instrumentos que podem auxiliar nesse aspecto, destaca-se o *Programa da Escala Portage do Desenvolvimento*, que “[...] permite a avaliação nas áreas de linguagem, cognição, cuidados próprios, socialização e motora, fornecendo a idade de desenvolvimento em cada uma destas áreas e uma idade de desenvolvimento geral”. (GAUDERER, 1993, p. 82).

Mas, mesmo com esses aparatos, a escola ainda encontra significativas dificuldades para lidar com os alunos com TEA, o que culmina na dificuldade para a construção de instrumentos precisos e adequados ao processo de avaliação. Devem-se considerar as deficiências de interação, comunicação e linguagem, bem como as alterações da atenção e do comportamento que podem apresentar essas crianças.

Conforme destaca Bonora (2010, p. 27), a escola deve ser:

Um local onde qualquer aluno consiga desenvolver seu potencial e superar seus limites. Através do psicopedagogo, a eliminação de barreiras e a criação de estra-



tégias que muitas vezes são simples e fazem parte da estratégia de ensino utilizado pelo professor irá possibilitar que o currículo escolar atenda a todos os alunos.

O psicopedagogo poderá exercer o papel de facilitador, funcionando como intermediário nas questões sociais, de linguagem e avaliação da aprendizagem desses alunos. O objetivo é mediar, junto ao alunado no espectro do autismo, como participar das atividades sociais, como se relacionar com crianças da sua idade e o que esperar dela em cada situação. Em alguns momentos, é necessário traduzir a informação auditiva (ordens verbais) em informações visuais, apontando ou mostrando figuras relacionadas com o que foi dito. (CARVALHO; CUZIN, 2008).

A criança com TEA geralmente tem dificuldades em se relacionar e interagir com as demais pessoas. Tal fato acaba ocasionando um comprometimento no seu desenvolvimento afetivo e social, apresentando quadros de desinteresse ou imparcialidade quanto às emoções, não procurando compartilhar momentos de diversão ou mesmo mostrando desinteresse em se relacionar com as demais pessoas. As dificuldades na interação social podem se manifestar através de uma inadequação do comportamento e das manifestações de afeto, um isolamento, uma esquiva do contato visual, uma completa falta de interação com o outro, uma indiferença afetiva e uma falta de empatia social. (GADIA, 2004; ROTTA; TUCHMAN, 2004).

No que se refere à linguagem, Laznik-Penot (1997, p. 16) observou que as repetições, nos autistas, apresentavam um caráter rígido e estereotipado. Para a referida autora, “essas repetições consistem num esvaziamento do ato, de tudo o que é de um valor pré-simbólico, restando apenas vestígio de um trabalho humano que apenas começou a acontecer”.

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



Schwartzman e Júnior (1995) apontam, na educação do aluno autista, a importância de que o professor promova interações dessas crianças com as demais crianças no ensino regular. Os autores acreditam que o autista é favorecido pelos modelos oferecidos pelas crianças do Ensino Regular e pela quantidade de estimulação que esse ambiente escolar propicia. Essa seria uma forma de potencializar suas habilidades e tentar melhorar sua interação social, bem como desenvolver sua linguagem.

Existem muitas condutas a serem adotadas frente à criança com TEA. A principal é acreditar que ela tem potencial para aprender, desde que seja oferecido o que é necessário para suas condições. Também é preciso saber que ela enxerga o mundo de uma forma diferente, que vive num mundo próprio. Alguns autistas conseguem se formar, constituir família e ter uma vida profissional independente. Há casos de autistas que nunca suspeitaram que o fossem. Por outro lado, devido à sua dificuldade em se comunicar, ou em verbalizar afeto, não conseguem, por vezes, manter um vínculo positivo com professores e colegas de sala de aula, apresentando um desempenho escolar insuficiente, aquém de suas possibilidades.

A escola inclusiva partilha da filosofia de que qualquer criança consegue aprender, fomentando oportunidades para que se desenvolvam e saibam se relacionar com os demais alunos. O psicopedagogo auxilia nesse processo, descobrindo e analisando as características comportamentais individuais do aluno com autismo em sala de aula, auxiliando a escola nos processos inclusivos, orientando o professor a promover ambientes propícios à sua aprendizagem. (BONORA, 2010; BRANCO; GLAT, 2007; GAUDERER, 1993; MITTLER, 2003).



A importância do professor no desenvolvimento da aprendizagem do aluno com TEA

Conforme Chalita (2004, p. 152), “ao escolher a profissão de educador, como a de médico ou sacerdote, o professor está comprometido com a sensibilidade humana”.

O professor deverá entender que sua tarefa não é apenas repassar um número crescente de ensinamentos (exercendo somente o papel de um mediador da aprendizagem), mas também exercer certa influência sobre a personalidade, como um todo. Isso envolve toda uma gama de fatores: emocionais, profissionais, psicológicos e sociais. “A educação é um processo que se dá através do relacionamento e do afeto para que possa frutificar. O aluno, como todo ser humano, precisa de afeto para ser valorizado.” (CHALITA 2004, p. 139).

A oportunidade de retirar o aluno com TEA do isolamento que o caracteriza depende da qualidade da relação do educador com o educando. Para Schwartzman e Júnior (1995, s/p), “quanto mais significativos para a criança forem seus professores, maiores serão as chances de ela promover novas aprendizagens”. Independente da programação estabelecida, ela só ganhará dimensão educativa quando ocorrer uma interação entre o aluno com autismo e o professor.

Com efeito:

O grande problema do educador não é discutir se a educação pode ou não pode, mas é discutir onde pode, como pode, com quem pode, quando pode; é reconhecer os limites que sua prática impõe. É perceber que o seu trabalho não é individual, é social e se dá na prática de que ele faz parte. (FREIRE 2001, p. 98).

Para Orrú (2003, p. 9), “o educador que recebe um aluno com autismo em sua sala de aula necessita exercitar e preser-

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



var algumas características em sua personalidade como parte indissolúvel de seu compromisso com a educação”. A autora ainda crê que “uma das características indispensáveis do educador compromissado com a educação é manter-se com uma postura que o abranja como um todo, isto é, ter uma filosofia de vida que implique sua maneira de ser e de ver o mundo”. Desse modo, devemos refletir sobre nossas ações e em nossas ações, tendo sempre em vista o ensino e a educação da pessoa com autismo, levando-se em consideração seu potencial e habilidades específicas como pontos de partida. (CRUZ, 2014; ORRÚ, 2003).

O aluno autista e a avaliação inclusiva

A avaliação inclusiva acontece quando se permite identificar e atender às reais necessidades específicas de cada aluno, bem como às dos professores, e, a partir de então, tomar providências que possam efetivamente satisfazê-las, garantindo e oferecendo oportunidades diversas de escolarização para todos os alunos. (BRASIL, 1994).

A avaliação da aprendizagem do aluno tem como particularidade não estar limitada ao conhecimento do conteúdo curricular, uma vez que o aluno deverá ser abordado na sua amplitude de ser, sendo observadas todas as suas características. A avaliação deverá estar a serviço do progresso e do sucesso de todos os alunos, almejando a melhoria das respostas educativas oferecidas no contexto educacional. (BOLSANELLO, 2005; BRASIL, 1994).

O processo avaliativo desses alunos deverá ser visto “[...] como um ato amoroso, no sentido de que a avaliação, por si, é um ato acolhedor, integrativo e inclusivo” (LUCKESI, 2000, p.



172). A avaliação deverá ser um processo contínuo, ocorrendo simultaneamente ao processo de ensino e aprendizagem, não se encerrando no resultado, mas abrangendo a tomada de decisão a partir de então, objetivando corrigir estratégias de ensino e elaborando mudanças no plano de trabalho a ser executado com esse aluno. Nessa perspectiva, que traz os resultados da avaliação como indicadores para reorientar a prática educacional, jamais como meio de estigmatizar ou classificar os alunos. (BRASIL, 1994)

Nessa direção, Cavalcante (2000) assevera que não é sempre que alunos com autismo necessitam de estratégias de ensino e avaliação totalmente elaboradas e diferentes dos demais alunos. O que ocorre, muitas vezes, é que os mesmos podem necessitar de mais tempo para realizar uma avaliação individualizada e/ou diversificada. O ideal seria uma “pedagogia centrada na criança”, que incorporasse conceitos como interdisciplinaridade, individualização, colaboração e conscientização, para que os processos de inclusão, aceitação e socialização se tornassem uma experiência positiva para todos.

Conclusão

Diante do exposto, conclui-se que o papel da Psicopedagogia na inclusão escolar e na avaliação pedagógica de crianças com TEA é significativamente relevante, uma vez que leva em consideração e respeita as características intrínsecas do autismo, tendo consciência sobre o modo como esses comportamentos afetam as relações interpessoais com as pessoas que os rodeiam.

No que diz respeito ao modo de educar e avaliar esse aluno, muitas são as possibilidades. Não devemos “[...] entender

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



este ambiente inclusivo somente em razão dos recursos pedagógicos, mas também pelas qualidades humanas” (CUNHA, 2012, p. 100). Nesse cenário, faz-se necessário ressaltar a importância do psicopedagogo nesse processo inclusivo, pois um de seus papéis é o de funcionar como intermediário nas questões sociais, de linguagem e aprendizagem, consideradas de fundamental importância na vida do autista.

Conclui-se que lidar com a escolarização e a avaliação da aprendizagem do autista não é tarefa fácil, por isso é tão importante que se conte com um quadro docente sensibilizado e qualificado, como também com métodos educacionais eficientes para se realizar essa inclusão da melhor forma possível.

Referências

ALVES, M.D.F, BOSSA, N. Psicopedagogia: em busca do sujeito autor. Disponível em < <http://www.nadiabossa.com.br/psicopedagogia-em-busca-do-sujeito-autor.html>>. Acesso em 02 de jul. de 2017.

ANDRADE, M. S. **A escrita inconsciente e a leitura invisível**. São Paulo: Memnon, 2002.

ASSOCIAÇÃO AMERICANA DE PSIQUIATRIA. **Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais**. (DSM-IV-TR). 4a ed. Porto Alegre: Artes Médicas; 2002.

BARON-COHEN, S.; LESLIE, A. M.; FRITH, U. **Does the autistic child have a ‘theory of mind’?** Cognition, n. 21, p. 37-46, 1993.

BLANCO, L.M.V; GLAT, R. **Educação Especial no contexto de uma Educação Inclusiva**. In: GLAT, Rosana (org.) Educação inclusiva: cultura e cotidiano escolar. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2007.



BONORA, L.M.B. **A intervenção psicopedagógica em casos de autismo.** Centro Universitário Adventista de São Paulo – UNASP, 2010.

BOLSANELLO, M. A. ROSS, P. R.; colaboradores. **Educação especial e avaliação de aprendizagem na escola regular:** caderno 2; Universidade Federal do Paraná, Pró-Reitoria de Graduação e Ensino Profissionalizante, Centro Interdisciplinar de Formação Continuada de Professores; Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. – Curitiba: Ed. da UFPR, 2005; 84p.

BOSA, C. A. (2002). **Autismo:** atuais interpretações para antigas observações. In C. R. Baptista & C. A. Bosa (Orgs.), *Autismo e educação: reflexões e propostas de intervenção* (pp. 21-39). Porto Alegre: Artmed.

BOSSA, N. A. **A Psicopedagogia no Brasil:** contribuições a partir da prática. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

BRASIL, MEC/SEESP. **Política Nacional de Educação Especial.** Brasília. 1994.

BEREOHFF, A. M. P. **Autismo, uma visão multidisciplinar.** São Paulo, GEPARI, 1991.

CARVALHO, E.G.A; CUZIN, M.I. (orgs). **Psicopedagogia institucional e sua atuação no mercado de trabalho.** Campinas. SP: FE/UNICAMP, 2008.

CAVALCANTE, R.S.C. **A inclusão do aluno com necessidades educacionais especiais na sala de aula do ensino regular:** o papel do professor. *Temas sobre Desenvolvimento*, v. 9, n. 52, p. 31-5, 2000.

CHALITA, G. **Educação:** a solução está no afeto. 18ª ed., São Paulo: Editora Gente, 2004.

COELHO, E. (2003). **Autista ou uma Forma Diferente de Compreender o Mundo.** Porto: Universidade Portucalense (Projecto de Investigação).

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



CORREIA, L. M. & SERRANO, A. M. (1998), **Intervenção Precoce centrada na família**: uma Perspectiva Ecológica de Atendimento. In Envolvimento Parental na Intervenção Precoce, Porto: Porto Editora.

CRUZ, T. Autismo e Inclusão: experiências no Ensino Regular. Jundiaí: Paco Editorial, 2014

CUNHA, E. **Autismo e inclusão**: psicopedagogia e práticas educativas na escola e n a família. 4 ed. Rio de Janeiro: Wak, 2012.

DOURADO, F. Autismo e Cérebro Social: compreensão e ação. Fortaleza: Premius, 2012.

FREIRE, P. **A pedagogia dos sonhos possíveis**. São Paulo: Editora UNESP, 2001.

GADIA, C. A., TUCHMAN R., ROTTA, N.T. **Autismo e doenças invasivas de desenvolvimento**. Jornal de Pediatria , 2004, Supl/S83.

GAUDERER, C.E. **Autismo e outros atrasos do desenvolvimento**: uma atualização para os que atuam na área; do especialista aos pais. Brasília: MASCORDE,1993.

GADIA, C.; TUCHMAN, R., & ROTTA, N. (2004). **Autismo e doenças invasivas do desenvolvimento**. Jornal de Pediatria, 80, 583 - 594.

HOWLIN P, Rutter M. **The treatment of autistic children**. Chichester, UK: Wiley; 1987.

LAZNIK-PENOT, M.C. **Rumo à Palavra**: Três Crianças Autistas em Psicanálise. São Paulo: Editora Escuta, 1997.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem escolar**. 10. ed. São Paulo: Cortez. 2000.

MARQUES, C. E. (2000). **Perturbações do Espectro do Autismo**. Coimbra: Editorial Quarteto.



MISSEL, A; FONSECA, S A; **Autismo**: auxílio ao desenvolvimento antecipadamente. Revista Pós-Graduação: Desafios Contemporâneos v.1, n. 1, jun/2014.

MITTLER, P. **Educação inclusiva**: contextos sociais. trad. Windy Brazão Ferreira. Porto alegre: Artmed, 2003.

PEREIRA, E. (1996). **Autismo**. Do Conceito à Pessoa. Lisboa: Secretariado Nacional de Reabilitação.

ORRÚ, S.E. **A formação de professores e a educação de autistas**. Revista Iberoamericana de Educación 31, 01-15, 2003.

OZONOFF, Sally [et al] (2003). **Perturbações do Espectro do Autismo**: Perspectivas da Investigação Actual. Lisboa: Climepsi Editores.

Organização Mundial da Saúde. **CID-10 Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas Relacionados à Saúde**. 10a rev. São Paulo: Universidade de São Paulo; 1997. vol.2.

PEREIRA, E. **Autismo**: Do Conceito à Pessoa. Lisboa: Secretariado Nacional de Reabilitação, 1996.

Procuradoria Federal dos Direitos do Cidadão. Ministério Público Federal: Fundação Procurador Pedro Jorge de Melo e Silva (organizadores). **O Acesso de Alunos com Deficiência às Escolas e Classes Comuns da Rede Regular**. 2ª ed. rev. e atualiz. Brasília: Procuradoria Federal dos Direitos do Cidadão, 2004.

SCHWARTZMAN, J.S; ASSUMPCÃO JR, F.B. **Autismo infantil**. São Paulo: 1995.

SURIAN, L. Autismo: informações essenciais para familiares, educadores e profissionais da saúde. São Paulo: Paulinas, 2010.

WEISS, M.L.L. **Psicopedagogia clínica**: uma visão diagnóstica dos problemas de aprendizagem escolar. 13º Ed. Rio de Janeiro - RJ: Lamparina, 2008.

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



COMUNICAÇÃO ORAL - EIXO 6

*Avaliação de Ensino-Aprendizagem
na Educação a Distância*

VII Congresso Internacional em Avaliação Educacional

Avaliação e seus espaços: desafios e reflexões

ISBN: 978-85-8126-158-4



VII CONGRESSO INTERNACIONAL EM AVALIAÇÃO EDUCACIONAL
AVALIAÇÃO E SEUS ESPAÇOS: DESAFIOS E REFLEXÕES



IDENTIFICAÇÃO DOS FATORES CRÍTICOS DE SUCESSO NA GESTÃO DA APRENDIZAGEM NO ENSINO A DISTÂNCIA SOB A ÓTICA DOS TUTORES DE GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO NA UFC

Rda. Heveline Ribeiro Quirino

Mestranda em Políticas Públicas e Gestão da Educação Superior pela UFC; Especialista em docência do Ensino superior pela UFC; Tecnóloga de Gestão do Ensino superior pela UFC. hevelinerq@gmail.com.

Sueli Maria de Araújo Cavalcante

Doutora em Educação pela UFC e Mestre em Engenharia de Sistemas e Computação pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (1988); Professora Associada da Universidade Federal do Ceará, prestando assessoria à Pró-Reitoria de Administração como Diretora de Controle. suelicavalcante@hotmail.com.

Denise Maria Moreira Chagas Correa

Doutora em Educação pela Universidade Federal do Ceará (UFC), Mestre em Contabilidade e Controladoria pela Universidade de São Paulo (USP), graduada em Ciências Contábeis pela Universidade de Fortaleza (UNIFOR) e em Direito, pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Professora Adjunta do Departamento de Contabilidade e do Programa de Pós-Graduação em Administração e Controladoria (PPAC), da Faculdade de Economia, Administração, Atuária e Contabilidade (FEAAC) da UFC. E-mail:denisecorrea@ufc.br.

Agência Financiadora: não contou com financiamento

RESUMO

Este artigo tem como objetivo identificar os Fatores Críticos de Sucesso (FCS) da gestão da aprendizagem no ensino a distância na visão dos tutores da Universidade Federal do Ceará Virtual do curso de Administração. A fundamentação teórica contempla aspectos conceituais sobre gestão da aprendizagem e apresenta o cenário do EaD no Brasil, bem como as políticas públicas da educação, com ênfase ao programa da Universidade Aberta do Brasil (UAB). O estudo classifica-se como uma pesquisa descritiva e exploratória, com abordagem de investigação qualitativa. O instrumento de coleta de dados foi um questionário com perguntas abertas aplicadas aos tutores do Curso de Graduação em Administração na modalidade EaD. De acordo com os respondentes da pesquisa, os fatores críticos de sucesso são: i) a infraestrutura tecnológica, apontada por 2/3 dos tutores, seguido da ii) capacitação pessoal, material didático e ambiente virtual de aprendizagem, apontados por 1/3 dos tutores e, por fim, iii) ajuda motivacional aos alunos e tutores, conscientização do aluno sobre EaD, autonomia dos alunos e flexibilidade, e customização do processo de ensino-aprendizagem, apontado por 1/6 dos tutores.

Palavras-chave: Educação a Distância. Gestão da aprendizagem. Fatores críticos de sucesso.



ABSTRACT

This article aims to identify the Critical Success Factors (FCS) of learning management in distance learning in the view of the tutors of the Federal University of Ceará Virtual Administration course. The theoretical foundation includes conceptual aspects about learning management and presents the scenario of the EaD in Brazil, as well as the public policies of education, with emphasis on the program of the Open University of Brazil (UAB). The study is classified as a descriptive and exploratory research, with a qualitative research approach. The data collection instrument was a questionnaire with open questions. According to the research respondents, the critical success factors are: i) the technological infrastructure, pointed out by 2/3 of the tutors, followed by ii) personal training, didactic material and virtual learning environment, indicated by 1/3 of the Tutors and, finally, iii) motivational help to students and tutors, student awareness about EaD, student autonomy and flexibility and customization of the teaching-learning process, pointed out by 1/6 of the tutors.

Key-words: Distance Education. Learning management. Critical success factors

Introdução

Com o foco na democratização e no acesso às instituições de ensino superior, o Governo Federal lançou um leque de programas capazes de contribuir com o aperfeiçoamento e disponibilização do sistema educacional no Brasil. Dentre eles, destacam-se a Educação a Distância (EaD).

A EaD, também conhecida como *e-learning* é o modo de ensino que possibilita a autoaprendizagem, tendo em vista que a oferta do conhecimento é realizada através de tecnologias de informação e conhecimento, por meio da internet. Além disso, essa modalidade de ensino possibilita um desenvolvimento cognitivo crítico e de atualização de conhecimentos, que pode

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



alcançar amplas necessidades de qualificação na perspectiva da diversificação do profissional de ensino superior.

Nesse sentido, a Secretaria de Educação a distância (SEAD) foi criada pelo Decreto nº 1.917, de 27 de maio de 1996, e teve a sua estrutura regimental alterada por meio do Decreto 5.159, de 28 de julho de 2004 para desenvolver inúmeros programas e projetos de EaD referentes ao ensino superior como, por exemplo, a Universidade Aberta do Brasil (UAB). Extinta em 2011, os projetos da Secretaria de Educação a distância migraram para a Secretaria de Educação Básica ou de Ensino Superior. Segundo o Ministério de Educação e Cultura, a ideia da migração é que, com o crescimento da modalidade, ela passe a ser gerida pelas secretarias convencionais, com as mesmas medidas para as modalidades presenciais e a distância.

O Sistema UAB foi instituído pelo Decreto 5.800, de 8 de junho de 2006, para o desenvolvimento da modalidade de educação a distância, com a finalidade de expandir e interiorizar a oferta de cursos e programas de educação superior no país (BRASIL, 2006). Fomenta a modalidade de educação a distância nas instituições públicas de ensino superior, bem como apoia pesquisas em metodologias inovadoras de ensino superior respaldadas em tecnologias de informação e comunicação. Além disso, incentiva a colaboração entre a União e os entes federativos e estimula a criação de centros de formação permanentes por meio dos polos de apoio presencial em localidades estratégicas.

A Universidade Aberta do Brasil é um sistema integrado por universidades públicas que oferece cursos de nível superior para a população que tem dificuldade de acesso à formação universitária, por meio do uso da metodologia da educação a distância. O público em geral é atendido, mas os professores



que atuam na educação básica têm prioridade de formação, seguidos dos dirigentes, gestores e trabalhadores em educação básica dos estados, municípios e do Distrito Federal.

Diante de tantas e tão complexas dimensões implicadas no ensino superior no Brasil, o processo de gestão de aprendizagem no EaD torna-se um desafio. Uma das formas de otimizar o processo de gestão é monitorar continuamente os fatores de sucesso na consecução de planos estratégicos, pedagógicos e administrativos. Isto significa disponibilizar preditivas que subsidiem o processo decisório para a uma dada situação. A identificação dos fatores de sucesso permite que as instituições de ensino superior focalizem e monitorem, estrategicamente, suas ações.

Portanto, compreender e identificar aspectos considerados essenciais para o sucesso da gestão da aprendizagem torna-se um desafio no processo de desenvolvimento do ensino a distância. Neste contexto, surge o seguinte questionamento: “Quais os fatores críticos de sucesso na gestão da aprendizagem no ensino a distância, sob a ótica dos tutores de graduação dos cursos de Bacharelado em Administração da Universidade Federal do Ceará (UFC)?”. Desta forma, este artigo tem como objetivo identificar, sob a percepção dos tutores a distância dos cursos de Bacharelado em Administração da UFC, os fatores críticos de sucesso na gestão da aprendizagem.

Gestão da aprendizagem no EAD

O desenvolvimento da educação a distância gera novos processos na organização, no funcionamento e na gestão das universidades convencionais. Esta modalidade de educação requer estratégias novas de gerenciamento acadêmico (serviços

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



aos estudantes e docentes) pedagógico (processos e metodologias de ensino-aprendizagem que potencializem a formação e a aprendizagem em rede); tecnológico (softwares de apoio e de gestão dos processos e dos serviços).

De acordo com Bates (2001) os princípios para desenvolver um plano estratégico para sistemas de educação a distância partem do atendimento das especialidades do atendimento acadêmico, pedagógico e administrativo da modalidade a distância.

Para Sartori e Roesler, (2005) a estrutura organizacional de um programa de educação a distância é composta por unidades responsáveis pela administração financeira e acadêmica, pela produção e entrega de materiais didáticos, pelo atendimento pedagógico aos alunos, pelo suporte técnico e informacional, pela pesquisa e avaliação, e pela elaboração de novos projetos pedagógicos, entre outros.

Os Sistemas de Gestão de Aprendizado têm trazido vantagens às práticas educativas, tais como (PASSOS, 2006):

Redução de custos;

Rápida distribuição e alteração dos conteúdos;

Permite ao aprendiz fazer seu próprio percurso;

Disponibilização de recursos interativos, tais como e-mail, fórum, sala de discussão, e videoconferência para sistematizar as intervenções;

Disponibilidade a qualquer hora e local.

De forma ampla, um processo de ensino com base na gestão da aprendizagem é considerado “centrado no aluno”, não em virtude do método de ensino do momento, mas por permitir, a partir de uma situação em que o desempenho acadêmico seja visto em termos de lacunas e pontos fortes, e que o aluno seja ativo na busca de aprimoramento.



Do ponto de vista do professor/ tutor, a gestão da aprendizagem em sala de aula, ao mesmo tempo em que confere liberdade na escolha de ênfases, formatos e estilos em função do contexto, permite maior proximidade com as demandas institucionais e harmonização de discursos. É importante ressaltar que a Gestão da Aprendizagem tem por objetivo promover os escopos de aprendizagem dos programas de ensino estabelecidos. Cada professor/ tutor fará em sala o que a instituição espera alcançar sob a ótica dos programas de graduação em EaD, gerando indicadores de aprendizagem que permitam à instituição prestar contas à sociedade se o ensino que se comprometeu a entregar produziu os efeitos almejados.

Fatores críticos de sucesso

Fatores críticos de sucesso, do inglês *Critical Success Factors*, são os fatores que definem o sucesso ou o fracasso de uma empresa. São pontos sobre os quais deve se redobrar a atenção, pois são determinantes para o melhor desempenho.

Rockart (1979) afirma que os Fatores Críticos de Sucesso (FCS) são aquelas poucas áreas que os resultados, se satisfatórios, irão assegurar um desempenho competitivo e de sucesso para a organização. Segundo Grunert e Ellegard (1992) “Fatores críticos de sucesso são as habilidades e recursos que explicam os valores percebidos pelos clientes”. Essas habilidades e recursos transcendem dos pré-requisitos para se estar no mercado, e são fatores que diferenciam organizações ente si, uma vez que “para o consumidor, a percepção é a verdade” (SHULTZ, 1994).

Portanto, os FCS consubstanciam-se em um método que auxilia na definição das necessidades dos gestores e especialis-

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



tas focando em questões estratégicas. O mapeamento dessas necessidades informacionais estratégicas, por meio de fatores críticos de sucesso, torna possível definir os objetivos e metas do sistema de inteligência de negócios. A identificação dos FCS se dá por meio da aplicação dos princípios e/ou definições com base em pesquisa teórica, utilizando as diversas fontes de dados disponíveis sendo complementados com pesquisas de campo. Esses dados, depois de analisados, se transformam em informações estratégicas e táticas, para nortear o projeto e a operacionalização do empreendimento.

Dentre as técnicas descritas para identificar os FCS, Rorkart (1979) descreve uma técnica simples dividida em duas etapas. A primeira etapa envolve a realização de entrevistas individuais com os executivos da empresa para relacionar os objetivos desta e, a partir daí, discutir os FCS que impactam cada um dos objetivos. A segunda etapa compreende uma análise dos resultados das entrevistas realizadas e, com isso, a formulação de uma proposta consolidada.

Selim (2007) utilizou uma amostra de 900 estudantes com o intuito de identificar e medir os FCS que a adoção de tecnologia de EaD, por universidades, percebe na perspectiva dos estudantes. Identificou que todos os indicadores da atitude do professor relacionados ao controle da tecnologia indicaram altos níveis de importância.

Em sua pesquisa adotou quatro grupos: Características do professor tutor, Características do estudante, Tecnologia e Suporte. Especificamente, na categoria relacionada aos professores tutores, foram identificados os seguintes FCS: a) O professor está entusiasmado com a classe docente; b) O estilo de apresentação do professor gera interesse; c) O professor é amigável com os estudantes; d) O professor tem genuíno inte-



resse nos estudantes; e) Estudantes sentiram-se acolhidos na procura de aconselhamento/ajuda; f) O professor incentiva interação com o aluno; g) O professor trata efetivamente as unidades; h) O professor explica como utilizar os componentes do *e-learning*; i) O professor faz questão de que os alunos utilizem as unidades de *e-learning*; j) O professor motiva os alunos a fazer perguntas; k) O professor incentiva os alunos a participar nas aulas; l) O professor incentiva e motiva os alunos à utilização; m) O professor está ativo no ensino de disciplinas do curso via *e-learning*.

Lima et al. (2012), por meio de um estudo dos fatores críticos de sucesso identificados na literatura para os cursos a distância foi possível observar os seguintes fatores comuns, expressos a seguir: a) flexibilidade no estudo (flexibilidade de horários e locais); b) acolhimento do aluno pelo professor (relação aluno/professor); c) usabilidade do Sistema (facilidade em utilizar as tecnologias); d) tecnologia (suporte tecnológico para resolução de dúvidas); e) segurança (confiabilidade nas informações); f) interação (relação entre os alunos no espaço virtual); g) qualidade do curso (Fator não identificado na pesquisa, mas considerado importante no cenário atual).

A identificação dos FCS busca ampliar o escopo dos fatores críticos de sucesso da instituição para alinhar o planejamento estratégico à necessidade de seu público alvo.

Metodologia

A pesquisa caracteriza-se como descritiva, de natureza qualitativa. A instituição que realizou a pesquisa, a Universidade Federal do Ceará, desenvolve atividade de ensino superior por meio de uma unidade acadêmica, a UFC Virtual, a qual tem

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



por missão conceber políticas e implantar ações de desenvolvimento e utilização de metodologias, tecnologias, linguagens e práticas educativas inovadoras, na perspectiva de uma educação em rede, compreendendo a formação humana como um processo reflexivo e contínuo.

A UFC Virtual participa da UAB, possuindo atualmente nove cursos de graduação, dentre os quais, o de Bacharelado em Administração e o de Bacharelado em Administração Pública. Atualmente funcionam 21 polos distribuídos em diversas cidades do interior do estado. Cada curso deve contar com uma estrutura física para os alunos, que oferece toda uma condição de atendimento e estudo, contribuindo para o estabelecimento e manutenção de vínculos com a universidade. Nos polos prevê-se que os alunos contarão com as seguintes facilidades: salas de estudo; microcomputadores conectados à internet com multimeios, videoconferências e acesso banda larga; supervisão acadêmica de especialistas na área; biblioteca; recursos audiovisuais (exibição de vídeos, por exemplo); seminários para complementação ou suplementação curricular; e serviço de distribuição de material didático.

Nos polos também são prestados os exames presenciais. A grande contribuição desses centros para o ensino e a aprendizagem dá-se especialmente pela realização das seguintes atividades:

- I. tutoria presencial semanal ou mesmo diária, para esclarecimento de dúvidas, resumo das aulas e debates sobre seus conteúdos;
- II. seminários presenciais, de introdução ou aprofundamento das disciplinas;
- III. tutoria a distância, através de videoconferência, internet (em sala de informática devidamente equipada) ou mesmo telefone.



Ao oferecer todos esses recursos, o polo contribui para fixar o aluno no curso de origem, cria uma identidade dele com a Instituição e reconhece a posição de liderança do município a qual recebe o curso.

A população foi composta por 20 tutores a distância, e a amostra ficou em 12 tutores, os quais foram selecionados de forma não probabilística, levando em consideração a disponibilidade dos tutores em participar da pesquisa.

Como instrumento de coleta de dados, utilizou-se um questionário, constituído das seguintes perguntas abertas:

1. Em que pontos a gestão acadêmica do EAD difere da gestão acadêmica presencial?
2. Quais são as maiores dificuldades na implantação de programas de ensino a distância nas instituições de ensino superior?
3. Quais os principais problemas dos cursos a distância que você participou como professor/tutor?
4. Você acha que a estrutura física do polo influencia na qualidade da aprendizagem?
5. Você acredita que a rotatividade de pessoal técnico pode constituir um problema pelo conhecimento que detém sobre o funcionamento dos programas e da rotina administrativa no EAD?
6. Você considera que a capacitação de professores e tutores para atuar em cursos a distância representa problema para as instituições?
7. Você considera que existem modelos pedagógicos bem definidos para a EAD?
8. Você acredita que o método de avaliação que você participa é confiável? E não ter um modelo de avaliação para o EAD representa um problema?

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



9. Fala-se que muitos cursos a distância possuem um alto nível de abandono. Você concorda? Quais seriam as causas?
10. Quais os fatores determinantes para o sucesso de curso a distância?

Para identificar os FCS e, conseqüentemente, atingir os objetivos propostos, realizou-se a pesquisa através de duas etapas. Na primeira etapa aplicou-se o questionário e posteriormente, realizou-se a análise das respostas com o objetivo de chegar aos fatores determinantes, possibilitando assim, destacar quais foram os mais importantes, sob a percepção dos tutores entrevistados.

Resultados e discussões

Para a análise dos resultados, foram levadas em consideração as informações com contribuição significativa para os propósitos da pesquisa.

Quanto aos pontos que diferem entre a gestão acadêmica do EaD e do ensino presencial (Questão 1), os tutores ressaltaram o “desenvolvimento da autonomia do aluno”, a “flexibilidade”, a necessidade de “infraestrutura tecnológica nos polos e também em relação aos alunos” para que possibilite a viabilização do acesso e celeridade na troca de informações, a “utilização do Ambiente Virtual de Aprendizagem” e “pessoal capacitado para as diversas funções exigidas na modalidade”, o que vem corroborar com o pensamento de Klering, Kruehl e Casagrande (2011), ao afirmarem que o EaD possui perfil e objetivos diferenciados, demandando, assim, habilidades e comportamentos particulares das instituições de ensino que a ofertam.



Quanto às maiores dificuldades na implantação de programas de ensino a distância nas instituições de ensino superior (Questão 2), os tutores apontaram: “o gerenciamento dos polos onde ocorrem os encontros presenciais”, “infraestrutura necessária para atender a demanda tecnológica dos cursos”, “pessoal capacitado para as diversas funções exigidas para a modalidade”.

Quanto às experiências vivenciadas pelos professores/tutores nos cursos de graduação a distância (Questão 3), os tutores mencionaram “falta de estrutura laboratorial para execução de aulas práticas”, “a indefinição do local onde se realizaria a aula presencial e a questão da internet”, “o sucateamento dos polos, e a desistência e infrequência em alguns cursos”. Além de mobilizar recursos humanos e educacionais, um curso a distância exige infraestrutura material proporcional ao número de estudantes, aos recursos tecnológicos envolvidos e à extensão de território a ser alcançado, o que representa um significativo investimento para a instituição.

Ao serem questionados, de uma forma mais específica, se a estrutura física do polo influencia na qualidade da aprendizagem (Questão 4), todos os respondentes afirmaram que “sim”, argumentando que se o polo não estiver bem equipado compromete a aprendizagem do aluno que não tem acesso às tecnologias que possibilitem o estudo a distância, tais como, a falta de internet, computadores, biblioteca e salas de estudo desmotivam o uso do polo e conseqüentemente, promovem desestímulo à continuidade do curso.

Através da questão 5, “Você acredita que a rotatividade de pessoal técnico pode constituir um problema pelo conhecimento que detém sobre o funcionamento dos programas e da rotina administrativa no EAD? ”, foi possível identificar que

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



10 dos respondentes acreditam que “sim”, pois para eles, a rotatividade acentua o risco de perda da qualidade na execução destes processos.

Para os 12 respondentes, a capacitação de professores e tutores para atuar em cursos a distância representa problema para as instituições (Questão 6). A resposta mais completa apresentada por um dos tutores afirmou que:

Mais que qualificação e capacitação, acho que empatia, bom relacionamento e firmeza dos tutores em suas cobranças relativas às atividades dos estudantes e quanto aos professores (no modelo de EaD que participo são eles que fazem os encontros presenciais), ter noção do que é mais importante abordar sobre o conteúdo, devido ao pouco tempo dos encontros para muito conteúdo (Tutor 5).

Ao serem abordados sobre o modelo pedagógico do EaD (Questão 7), numa visão mais geral, todos os tutores afirmaram que não se pode considerar que o mesmo esteja bem definido, ainda existem fragilidades, como mostra o relato abaixo.

“Acredito que ainda há muito a melhorar. Acho que muitos docentes ainda tentam reproduzir no ambiente virtual o que fazem no presencial e, na maioria das vezes, isso não funciona, gerando problemas de motivação (Tutor 3).”

“Sim. A aplicabilidade deles é que é o grande desafio.” (Tutor 6).

“Bem definido não, mas estamos em crescimento, nos desenvolvendo.” (Tutor 9)

Araújo e Carvalho (2011) corroboram que uma das dificuldades do EAD é justamente o descompasso entre as propostas político-pedagógicas incrementadas contemplando novas tecnologias e novas estratégias de ensino e de aprendizagem, e sua operacionalização de fato. Isso implica dizer que, embora



contando com ferramentas tecnológicas no processo de ensino e aprendizagem a distância, o material didático proposto, as atividades e a avaliação do conteúdo, muitas vezes reproduzem modelos repetitivos e mecânicos, predominantes no paradigma tradicional meramente instrucionista.

Ao serem questionados se o método de avaliação é confiável e se a ausência de um modelo de avaliação para o EaD representa um problema (Questão 8), apenas 1 (um) afirmou que não confia, argumentando que não existe um compromisso dos envolvidos no processo de avaliação das disciplinas. Entretanto, 11 respondentes afirmaram que confiam no método de avaliação e que a ausência de um modelo representa um problema para o EaD, o que não acontece na instituição em questão.

A questão 9 buscou identificar se o tutor concordava que muitos cursos a distância possuem um alto nível de abandono e, se sim, quais seriam as causas. Dentre as causas de abandono apontadas, destacam-se: adaptação do aluno à modalidade de ensino a distância; nível de autonomia não compatível com as suas expectativas; falta de acompanhamento de tutores *on-line*; problema de deslocamento para os polos; infraestrutura dos polos; dificuldade de acesso aos ambientes virtuais de aprendizagem; e em alguns casos o próprio desenvolvimento cognitivo do educando.

Grossi e Nunes (2014) investigaram as causas de evasão em cursos na modalidade a distância do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Fluminense, e detectaram que a falta de tempo para conciliar todas as atividades que o aluno se dedica, a falta de motivação e interatividade, e problemas internos à instituição são decisivos para que ele abandone o curso.

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



Quanto aos fatores determinantes para o sucesso do curso a distância (Questão 10), os tutores apontaram 8 (oito) fatores, mostrados na Tabela 1:

Tabela 1 – Fatores Críticos de Sucesso identificados pelos tutores

Fator	Tutores	
	N	%
Infraestrutura tecnológica	8	66,7%
Capacitação de pessoal	4	33,3%
Material didático	4	33,3%
Ambiente Virtual de Aprendizagem	4	33,3%
Ajuda motivacional aos alunos e tutores	2	16,7%
Conscientização do aluno sobre EaD	2	16,7%
Autonomia dos alunos	2	16,7%
Flexibilidade e customização do processo de ensino-aprendizagem	2	16,7%
Total	12	-

Fonte: Dados da pesquisa.

A partir dos dados demonstrados na Tabela 1, pode-se observar que Infraestrutura tecnológica, Capacitação de pessoal, Material didático e o Ambiente Virtual de Aprendizagem são os FCS considerados pelos respondentes como sendo os de maior importância para manter o bom êxito nos cursos, demonstrando estar em alinhamento com o posicionamento apresentado pelos respondentes nas demais respostas do questionário.

Considerações finais

Os FCS se constituem num método adequado para identificar quais as áreas dos cursos estão sendo responsáveis pelo sucesso organizacional. Da mesma forma, esse método já se



tem mostrado viável para a formulação de estratégias em diferentes tipos de empresas e instituições. Além disso, outras instituições do ramo educacional do ensino a distância poderão utilizar tais resultados para visualizar os fatores que realmente podem fazer com que uma instituição se destaque das outras.

De acordo com os tutores dos cursos de Bacharelado em Administração, na modalidade EaD, os fatores críticos de sucesso foram: i) a infraestrutura tecnológica, apontada por 2/3 dos tutores, seguido da ii) capacitação pessoal, material didático e ambiente virtual de aprendizagem, apontados por 1/3 dos tutores e, por fim, iii) ajuda motivacional aos alunos e tutores, conscientização do aluno sobre EaD, autonomia dos alunos e flexibilidade, e customização do processo de ensino-aprendizagem, apontado por 1/6 dos tutores.

Ainda que estes resultados não sejam totalmente generalizáveis, eles não deixam de ser válidos como subsídios para que os cursos de graduação possam pensar estrategicamente nos objetivos de melhorias que podem ser alcançados.

Como sugestão para o desenvolvimento de novos estudos, sugere-se a realização de análises mais aprofundadas buscando, por exemplo, mensurar até que ponto determinado fator crítico interfere na aprendizagem ou, até mesmo, nos objetivos de uma instituição.

Referências

ARAUJO, M. D. de O.; CARVALHO, A. B. G. O sociointeracionismo no contexto da EAD: a experiência da UFRN. **In: Tecnologias Digitais na Educação**. Robson Pequeno de Sousa, Filomena M. C. da S. C. Moita, Ana Beatriz Gomes Carvalho (Organizadores). Paraíba: EDUEPB, 2011.

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



BATES, T. **Como gestionar el cambio tecnológico**. Barcelona: Gedisa, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. **Decreto no 5.800/2006**, que dispõe sobre o Sistema Universidade Aberta do Brasil. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br>>. Acesso em: 16 jul. 2017.

GROSSI, M G R; NUNES, R C. Comparação entre as características e percepções de alunos em curso e dos evadidos de um curso técnico a distância do IF Fluminense. **Revista EDaPECI São Cristóvão (SE)** v.14. n. 3, p. 470-494 set. /Dez. 2014. Disponível em www.seer.ufs.br/index.php/edapeci/article/download/2346/pdf. Acesso em 15/07/2017.

GRUNERT, K. G.; ELLEGARD, C. **The concept of key success factors: theory and method**. MAPP Working Paper, n. 4, 1992.

KLERING, Luís Roque; KRUEL, Alexandra Jochins; CASA-GRANDE, Lucas. **Reflexões sobre qualificação profissional e educação a distância mediadas pela internet**. In: EnEPQ – Encontro de Ensino e Pesquisa em Administração e Contabilidade. 3., João Pessoa. **Anais**. Rio de Janeiro: ANPAD, 2011.

LIMA; M.V.A. *et al.* Fatores críticos de sucesso na educação superior Brasileira. **Revista Gestão Universitária na América Latina**. 2012, Vol 5, No.3, pp.245-263

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar**. São Paulo: Cortez Editora, 1996.

OLABUENAGA, J.I. R.; ISPIZUA, M.A. **La descodificación de la vida cotidiana: metodos de investigacion cualitativa**. Bilbao, Universidad de Deusto, 1989.

PASSOS, Jocélio de Oliveira Dantas. **Design interativo de ferramenta de manipulação de objetos de aprendizagem de ambientes virtuais de ensino à distância**. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Pernambuco. 2006.

ROCKART, F. J. **Chief Executives Define their Own Data Needs**. Harvard Business Review, 1979.



ROCKART, J. F. VALENTINI, C. B. Interação em ambiente virtual de aprendizagem: redes sociocognitivas e autopoieticas. **Revista Colobar@**, vol. 3 n 11. Julho/2006.

SARTORI, A. ROESLER, J. **Educação Superior a Distância: gestão da aprendizagem e da produção de materiais didáticos impressos e on-line.** Tubarão: Editora Unisul, 2005.

SELIM, Hassan, M. **Critical success factors for e-learning acceptance:** ConWrmatory factor models. *Computers & Education*, n. 49, 2007.

SCHULTZ, D., & SCHULTZ, S. E. **Theories of personality.** 5th ed. Pacific Grove, CA: Brooks/Cole, 1994.

TESTA, M. G.; FREITAS, H. **Fatores importantes na gestão de programas de educação a distância via Internet:** a visão dos especialistas. In: Encontro Anual da ANAPAD, 26, Salvador, 2002. Anais. Salvador: Anpad, 2002.

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



A AVALIAÇÃO NA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA E OS SEUS DESAFIOS A PARTIR DA PERSPECTIVA DOS PROFESSORES-TUTORES

Kelma Lima Cardoso Leite

FaC

Agência Financiadora: não contou com financiamento

RESUMO

Este artigo apresenta uma experiência do uso de instrumentos de avaliação na formação dos alunos-cursistas do curso de Especialização em Educação, Pobreza e Desigualdade Social – EPDS ofertado pela Universidade Federal do Ceará. Analisa o uso das ferramentas de avaliação da plataforma Solar a partir da perspectiva dos professores-tutores. Com essa perspectiva em mente foram abordados os desafios e as possibilidades de avaliação na EAD por meio da análise das várias ferramentas existentes no processo avaliativo dos alunos-cursistas no âmbito da plataforma Solar, como: fórum de discussão, portfólios, chats, webconferências e provas. O interesse de trabalhar com a temática foi suscitado durante o período em que desenvolvi a função de supervisora do supracitado curso. Durante este período acompanhei de perto o trabalho dos 18 professores-tutores da EPDS no transcurso do processo de avaliação dos 449 alunos-cursistas a priori matriculados. A relevância deste trabalho está relacionada a certeza de que as práticas de ensino e aprendizagem estão intrinsecamente relacionadas a avaliação. Parte-se também da premissa de que esta última é importante para potencializar o desenvolvimento da aprendizagem nos âmbitos educativos tanto presenciais como virtuais. Os resultados apontaram que a avaliação possui um significado importante no processo de elaboração e execução de atividades e, portanto, deve compor o planejamento de ensino tanto quanto os conteúdos e a metodologia adotada durante o processo de interação professor-tutor e aluno-cursista.

Palavras-chave: Avaliação. Ensino-Aprendizagem. Educação a Distância. Desafios.



ABSTRACT

This article presents an experience of the use of evaluation tools in the training of the students of the Specialization course in Education, Poverty and Social Inequality - EPDS offered by the Federal University of Ceará. It analyzes the use of solar platform evaluation tools from the perspective of the tutors. With this perspective in mind, the challenges and possibilities of evaluation in EAD were analyzed through the analysis of the various tools that exist in the evaluative process of the students-cursistas within the scope of the Solar platform, such as: discussion forum, portfolios, chats, webconferences and exams. The interest in working with the subject was raised during the period in which I developed the supervisory role of the aforementioned course. During this period, I closely followed the work of the 18 EPDS tutors in the course of the evaluation process of 449 a priori enrolled students. The relevance of this work is related to the certainty that teaching and learning practices are intrinsically related to evaluation. It is also based on the premise that the latter is important for enhancing the development of learning in both online and virtual educational environments. The results pointed out that the evaluation has an important meaning in the process of elaboration and execution of activities and, therefore, must compose the planning of teaching as much as the contents and the methodology adopted during the interaction process teacher-student.

Key-words: Evaluation. Teaching-Learning. Distance Education. Challenges.

Introdução

O presente artigo é fruto de uma experiência profissional acadêmica. De novembro de 2015 a junho de 2016 foi desenvolvida a função de supervisão do Curso de Especialização em Educação, Pobreza e Desigualdade Social (EPDS) na modalidade a distância, oferecido pela Universidade Federal do Ceará. Durante este período foram acompanhados de perto os desafios enfrentados pelos 18 professores-tutores do supraci-

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



tado curso no transcurso do processo de avaliação dos 449 alunos-cursistas a priori matriculados na EPDS.

Durante a supervisão das atividades desenvolvidas pelos professores-tutores compreendeu-se que a avaliação foi um dos elementos da prática educativa que mais suscitou dúvidas e incompreensões, ou seja, dificuldades. No que diz respeito a educação na modalidade a distância, tais dificuldades são ainda maiores, uma vez que, a fundamentação metodológica dos modelos avaliativos utilizados na EAD é proveniente das experiências com a educação presencial, desencadeando assim uma série de equívocos e contradições na transferência direta dos modelos de avaliação de uma modalidade para a outra.

A relevância deste trabalho está relacionada a certeza de que as práticas de ensino e aprendizagem estão intrinsecamente relacionadas à avaliação. Parte-se também da premissa de que esta última é importante para potencializar o desenvolvimento da aprendizagem nos âmbitos educativos tanto presenciais como virtuais.

Com essa perspectiva em mente, procurou-se responder aos seguintes questionamentos: O que pensam os professores-tutores sobre avaliação na EAD? Há uma ruptura ou, ao contrário, verifica-se uma certa continuidade da lógica tradicional da percepção de avaliação oriunda do ensino presencial? De que modo vem acontecendo a avaliação da aprendizagem nos espaços virtuais de ensino-aprendizagem?

Através da pesquisa de campo e realização de entrevistas guiadas por um roteiro-guia semiestruturado de perguntas, buscou-se, por meio deste artigo, contribuir com a discussão que gira em torno da avaliação, sobretudo, na EAD, instigando a reflexão necessária à adoção de uma avaliação consideravelmente formativa nos espaços de aprendizagem a distância.



Referencial teórico

A Avaliação da aprendizagem e suas funções

Segundo Romão, “se tentarmos levantar os diversos conceitos de avaliação da aprendizagem, certamente encontraremos tantos quantos são seus formuladores”. Isso se dá porque “em cada conceito de avaliação subjaz uma determinada concepção de educação”. (ROMÃO, 1998, p. 34). Não obstante, este mesmo autor afirma que as diferentes concepções de avaliação da aprendizagem apresentam, na verdade, pequenas variações formais (ROMÃO, 1998, p. 34). Implica, portanto, dizer que, substancialmente, elas podem ser agrupadas em um número ainda menor de conjuntos, sobretudo, quando é levado em consideração apenas o seu aspecto funcional.

No meio educacional é amplamente propalada a classificação de Bloom para elucidar as funções da avaliação. Haidt, Sant’anna, Diniz e Lian Sousa são alguns dos autores que compartilham da ideia de Bloom de que a avaliação da aprendizagem pode ser tomada como diagnóstica (função: diagnosticar); formativa (função: controlar); somativa (função: classificar). Ao escrutinar melhor cada uma das modalidades de avaliação e suas respectivas funções a partir dos adeptos da teoria de Bloom, optou-se pela organização proposta por Haydt.

Modalidade diagnóstica – Função Diagnosticar

Para Haydt (1997, p.19), na modalidade diagnóstica o propósito do professor é diagnosticar a presença ou ausência de alguns pré-requisitos cognitivos necessários para fundamentar novas aprendizagens. Neste sentido, o interesse do

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



avaliador é detectar dificuldades específicas de aprendizagem na tentativa de identificar suas causas. A melhor época para este tipo de avaliação é no início do ano, do semestre letivo ou de cada unidade de ensino.

Modalidade formativa – Função Controlar

No que tange a modalidade formativa, Haydt (1997, p. 19) explicita que a meta do professor é controlar a incorporação do conteúdo ao passo que constata se os objetivos previamente estabelecidos foram alcançados pelos alunos. Parte-se da premissa de que a avaliação fornece dados fulcrais para o aperfeiçoamento do processo ensino-aprendizagem e, por isso, deve ser aplicada durante o semestre ou ano letivo, ou seja, ao longo de todo o percurso da disciplina.

Modalidade somativa – Função Classificar

A avaliação somativa difere da avaliação diagnóstica e formativa porque o objetivo não é diagnosticar e controlar, mas, sim, classificar os resultados de aprendizagem atingidos pelos alunos segundo alguns níveis de aproveitamento estabelecidos. A partir dos níveis de aproveitamento identificados o aluno estará apto ou não a ser promovido, o que acaba desencadeando um certo caráter seletivo e competitivo. (HAYDT, 1997, p. 19)

Bloom et al. (1983) ao discorrerem sobre avaliação somativa distinguem duas variações da mesma, a saber, a de longo prazo e a intermediária. A primeira, deve ser aplicada ao término do semestre ou ano letivo visando inferir o grau de assimilação do conteúdo programático do curso ou da discipli-



na, seja ela semestral ou anual. Já a avaliação intermediária diz respeito a resultados mais diretos, ou seja, menos generalizáveis, dado que considera uma gama de conteúdo menor e mais específico. Neste sentido, a avaliação somativa intermediária acaba assumindo um certo perfil formativo, pois torna possível o aperfeiçoamento do processo de ensino-aprendizagem.

Ferramentas de avaliação utilizadas no curso de especialização em educação, pobreza e desigualdade social

Os instrumentos utilizados por meio do ambiente virtual de aprendizagem para a realização das atividades de avaliação na plataforma Solar 2.0 dos alunos-cursistas da Especialização em Educação, Pobreza e Desigualdade Social, podem ser classificados como: fórum, chat, portfólio, atividade reflexão-ação, webconferência. A presente pesquisa também privilegiou a discussão em torno de dois outros instrumentos de avaliação subsidiados por encontros presenciais, a saber, as provas e o Trabalho de Conclusão de Curso.

- Fórum: é uma ferramenta assíncrona que pode ser usada de maneira isolada ou associada a outras ferramentas em atividades dirigidas. É um espaço para debate e troca de ideias entre os participantes.
- Chat: ferramenta de comunicação síncrona que exige, para que o processo de comunicação seja efetivado, a conexão simultânea dos participantes da discussão.
- Portfólio: coleção de trabalhos/ produções realizadas pelos alunos-cursistas ao longo de um período de tempo que revelam aspectos do desenvolvimento de

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



cada um deles relacionados a habilidades e competências aprimoradas ou adquiridas.

- Webconferência: recurso tecnológico que permite a conexão síncrona entre professores-tutores e alunos-cursistas por meio da internet visando a realização de eventos e/ou aula online.
- Atividade Reflexão-Ação: incitou reflexões acerca da pobreza e da desigualdade social, bem como, das alternativas educacionais capazes de mudar tal cenário. Suscitou o envolvimento dos cursistas com a realidade de crianças, adolescentes e jovens que vivem em condições de pobreza e extrema pobreza objetivando a aproximação com alguns elementos que fundamentam a realização de uma análise do espaço social onde esses sujeitos vivem tornando, assim, possível inseri-los e experienciá-los no espaço escolar. Essa atividade foi desenvolvida numa sequência reflexiva para que, ao final, o material produzido pela reflexão-ação subsidie a redação do Trabalho de Conclusão de Curso, mais precisamente o capítulo destinado ao projeto de intervenção.
- Prova: a prova é uma das ferramentas mais utilizadas nos cursos presenciais e a distância. É um modo de avaliar a aprendizagem do aluno e mensurar a compreensão dos conteúdos ministrados.

Procedimentos metodológicos

Segundo a classificação proposta por Gil (2002), este trabalho pode ser considerado de natureza descritivo-explicativa, dado que primou por identificar as opiniões e as percepções de



professores de ensino superior acerca da avaliação da aprendizagem na educação a distância, assim como aspirou explicar os fundamentos teóricos e práticos que subsidiam e determinam o posicionamento dos sujeitos investigados.

Visando um delineamento adequado aos objetivos da pesquisa foi adotado como procedimento de coleta de dados o estudo de campo. Tal procedimento foi escolhido devido a experiência direta durante aproximadamente um ano com a situação de estudo na condição de supervisão da Especialização em Educação Pobreza e Desigualdade Social (EPDS). Neste sentido, houve condições de permanecer o maior tempo possível no contexto em que estão inseridos os sujeitos que participaram da pesquisa. Logo, foi possível também imergir na realidade investigada a fim de entender as percepções acerca da avaliação na EAD e das práticas adotadas pelos professores-tutores no processo de avaliação dos alunos-cursistas da supracitada especialização.

Foi utilizada como técnica de coleta de dados a entrevista semiestruturada que exigiu previamente a elaboração de um roteiro-guia de perguntas. Todavia, não se seguiu integralmente a ordem das perguntas propostas e quando necessário foram incluídos novos questionamentos sem nunca perder de vista os objetivos da investigação. Dentre as dez perguntas que constituam o roteiro-guia, destacam-se as seguintes:

- Você julga importante a avaliação da aprendizagem dos alunos? Por quê? Para você, qual a importância e função da avaliação em cursos a distância como este?
- Que elementos você concebe como mais relevantes no momento em que avalia seus alunos na modalidade a distância?

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



- Que desafios você enfrenta ao avaliar os alunos da EAD?
- Como você lida com os resultados de suas avaliações? Consegue perceber diferenças e/ou semelhanças entre sua prática de avaliação nos cursos presenciais e a distância?
- Você dispõe de experiências de avaliação do ensino presencial na sua prática de avaliação docente na EAD?

A análise de conteúdo das entrevistas permitiu a interpretação dos diversos significados referentes a avaliação docente no contexto da EAD. Contudo, ao analisar o conteúdo das entrevistas partiu-se da premissa de que é possível ir além do conteúdo expresso nas mensagens, conforme explicita Minayo (2003, p. 74): “[...] o que está escrito, falado, mapeado, figurativamente desenhado e/ou simbolicamente explicitado sempre será o ponto de partida para a identificação do conteúdo manifesto (seja ele explícito e/ou latente) ”.

Resultados e discussões

Os professores-tutores aos serem questionados sobre a importância e função da avaliação de aprendizagem na formação dos alunos-cursistas na modalidade a distância foram unânimes em dizer que é um processo indispensável e de inquestionável relevância para mensurar o aprendizado nos seus aspectos quantitativos e qualitativos.

Eu considero importante e acho que tem que ter porque senão o aluno vai ficar solto demais porque na EAD a relação é mais fluída, já é muito vácuca essa relação e se



for só mesmo o registro de presença e realização de algumas atividades e não tiver nenhum tipo de meio para tentar mensurar o aprendizado aí que vai ficar mesmo restrita a qualidade da avaliação. [...] no EPDS a importância da avaliação é bacana porque dá de certa forma o norte no sentido qualitativo e quantitativo. (Informação verbal¹)

Segundo os professores-tutores entrevistados, os aspectos quantitativos e qualitativos da participação dos alunos-cursistas na modalidade a distância, são avaliados através dos acessos e conteúdos postados nas ferramentas disponíveis nos Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA):

Eu acho que a avaliação na EAD permite o controle qualitativo e quantitativo da aprendizagem. Quantitativo porque você consegue mensurar isso a partir da quantidade de acessos. Hoje você consegue ter acesso até a frequência. Quando eu comecei não tinha isso. No primeiro formato da Plataforma Solar a gente não tinha acesso a frequência do aluno. Eu tinha que mandar um e-mail para o tutor e a partir da sua visão é que eu tinha uma ideia. Isso é formidável essa ferramenta você saber quantos acessos o aluno teve. Se ele tá indo lá se ele tá tendo interesse. Como que periodicidade ele entra no curso. Você consegue também controlar a quantidade de acessos na plataforma por meio das postagens nos fóruns e por meio de mensagens enviadas pelos alunos. A quantidade de portfólios enviados, você também consegue transformar isso em frequência. Quanto ao qualitativo é porque você vê o nível da qualidade desse aluno, o aluno consegue produzir, porque tem tanto ferramentas de... de... produção coletiva como aquelas individuais. O aluno pode se comunicar com você por fórum ou apenas por mensagem. Então tem como você ter acesso ao quantitativo. [...] como fica tudo registrado na plataforma então tem como ter acesso a como ele

¹ Informação fornecida por Joelma Maria Freitas, em Fortaleza, em 15 de junho de 2017.

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



evoluiu. [...] se a sua disciplina tem quatro portfólios, esses quatro portfólios você tem como comparar o último com o primeiro. Então se você ficou em dúvida assim: [...] este portfólio aqui não ficou bom mas vamos comparar com o primeiro. Porque este é o modelo mais razoável de avaliação. Você não vai tomar a atividade de uma forma isolada. Você vai levar em consideração como esse aluno foi se desenvolvendo. Você pode pensar: “essa atividade não tá tão boa, mas comparando com o primeiro portfólio, melhorou muito”. Então eu não vou reprovar esse aluno, porque ele melhorou dentro das possibilidades, houve um esforço. Então eu acho que a questão de controle qualitativo e quantitativo do aprendizado é possível. (Informação verbal²)

Para o professor-tutor Cleyton Monte, o caráter quantitativo da avaliação circunscreve-se claramente à quantidade de acessos na Plataforma Solar e às postagens realizadas nos fóruns, portfólios e enviadas via caixa de mensagens pelo aluno-cursista. Quanto a avaliação qualitativa, está relacionada ao conteúdo, sobretudo, dos portfólios. Outros professores-tutores ao serem questionados acerca dos quesitos que concebem como mais relevantes no momento em que avaliam seus alunos na modalidade a distância igualmente trouxeram à tona alguns elementos relacionados à avaliação qualitativa dos portfólios, mas também fizeram referência a análise das postagens realizadas nos fóruns e ao conteúdo das provas:

No presencial os aspectos que eu considero importantes no momento da avaliação de um portfólio ou mensagem postada num fórum, por exemplo, é a compreensão do conteúdo, a capacidade de elaborar um pensamento crítico acerca dos assuntos que estão sendo discutidos a partir de um autor. A capacidade de perceber as categorias que o autor trabalha. Saber é.... reproduzir com

² Informação fornecida por José Cleyton Vasconcelos Monte, em Fortaleza, em 08 de junho de 2017.



argumentos próprios o que o autor está dizendo, articulando com o contexto que está sendo questionado. [...] quando tem no curso a distância a avaliação escrita eu consigo ver até que ponto ele produz um texto próprio e articula ideias. No EPDS, por exemplo, o aluno deve saber o que vai desenvolver como projeto de intervenção, saber identificar as categorias e saber relacioná-las com alguns autores que ele leu e que subsidiaram a escrita dos portfólios das atividades de reflexão-ação. (Informação verbal³)

De maneira mais genérica foi possível perceber através das entrevistas, em especial do trecho acima supracitado, que os professores-tutores ao avaliarem a qualidade do conteúdo dos portfólios, fóruns e provas levam em consideração as colocações críticas fundamentadas nos conhecimentos; a riqueza e pertinência das ideias e a autonomia intelectual. Não obstante, todos os entrevistados foram unânimes em dizer que a consideração de tais elementos não é uma tarefa simples por conta de alguns desafios enfrentados:

A dificuldade está na pouca leitura dos alunos, a cola, tanto no presencial como a distância. O aluno cola quando ele faz plágio de alguma coisa ou cola quando pede alguém para fazer para ele. Eu tenho uma experiência com relação a isso. Uma funcionária que trabalha comigo na minha sala lá na Assembleia, ela faz uma graduação a distância em Letras e aí de vez em quando ela está em volta com as atividades que são produções de textos, análises e aí ela diz: “gente eu estou com vários fichamentos para fazer, me ajuda”. Quando ela tem alguns resumos para fazer de livros ela fica pedindo ajuda ao pessoal da sala para ela poder dar conta das atividades, então não é ela que está fazendo tudo, mas ela posta como se fosse. E ela até tem a capacidade de fazer, mas ela diz que não tem tempo e usa esse subterfúgio

³ Informação fornecida por Joelma Maria Freitas, em Fortaleza, em 15 de junho de 2017.

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



porque é digitado não é letra escrita. Também considero um desafio a falta de interesse do aluno de querer cumprir uma etapa, o aluno acaba fazendo a atividade só por fazer, passar pela faculdade, mas não passar por ela, passar pelo curso, mas não passar por ele. A gente tem muitas pessoas assim que sonham com uma formatura mas dizem assim: “eu vou estudar” e quando a gente propõe as atividades a primeira coisa que diz é que não tem tempo. Eu digo, sim, mas como é isso, você faz uma matrícula numa faculdade X num curso a distância e diz “eu vou estudar” e quando chega nela tudo o que você quer fazer é não estudar. (Informação verbal⁴)

Conforme já mencionado anteriormente, os professores-tutores julgam a autonomia intelectual um requisito importante no momento de avaliar qualitativamente o desempenho dos alunos-cursistas. Não obstante, a prática da “cola” compromete a idoneidade do processo avaliativo. Segundo Sousa et al. (2016, p. 460), o desafio apontado pelos professores-tutores é reflexo de um desafio ainda maior, a saber, “a criação de uma cultura em que predomine o comportamento e a postura ética entre os acadêmicos”. Não obstante,

Esse desafio, longe de apontar fenômeno novo por essência, remete aos primórdios da educação em seus diferentes níveis, em diferentes eras e localizações geográficas. Elemento novo nesse contexto é o alto desenvolvimento tecnológico atual, que tem proporcionado meios de comunicação cada vez mais eficazes e que tornaram ainda mais complexo o desafio de lidar com o comportamento ético. Em um mundo de tantos recursos eletrônicos de comunicação, os procedimentos de “cola” e plágio, por exemplo, ganharam novos requintes e amplificação, com recursos cada vez mais elaborados, banalizados em certos contextos e ambientes acadêmicos. (SOUSA et al., 20016, p. 460)

⁴ Informação fornecida por Joelma Maria Freitas, em Fortaleza, em 15 de junho de 2017.



As falas dos professores-tutores e o referencial teórico consultado, só confirmam a ubiquidade do fenômeno da “cola”, sobretudo, no contexto da educação a distância caracterizado pelos recursos eletrônicos de comunicação que funcionam como espécies de facilitadores diante da falta de ética de alguns alunos-cursistas. No entanto, além deste desafio, os professores-tutores também salientaram que a falta de domínio das tecnologias dificulta a interação professor-tutor/aluno-cursista e acaba resvalando no processo de avaliação:

Bem eu acredito que as ferramentas que são desenvolvidas dentro da modalidade da educação a distância, elas são o desafio, não só para professores, mas também para os alunos. Nós já temos uma série de dificuldades no ensino presencial e essas dificuldades são potencializadas na modalidade a distância. As ferramentas que são desenvolvidas dentro da lógica da tecnologia da informação elas possibilitam maior proximidade, como os fóruns, webconferências e chats, elas têm este sentido de aproximar um pouco mais professor e aluno e possibilitar um terreno fértil para trocas de experiências. Sobretudo nesses casos em que você tem realmente o professor entrosado com essas ferramentas. Mas, [...] muitos professores não passaram por um processo de educação com essas ferramentas. Essas ferramentas pertencem a uma geração mais recente. A gente tem que deixar isso bem claro. Todas as ferramentas da tecnologia da informação vieram à tona praticamente de 2004 e 2005 pra cá. A minha geração não foi educada dentro desse formato e a sua também não. [...] então, a gente tem que primeiro: se adaptar e se atualizar com essas novas tecnologias de ensino-aprendizagem, vê as potencialidades delas e a partir disso buscar uma relação e um contato que tem que ser permanente para conseguir avaliar os alunos-cursistas. (Informação verbal⁵)

⁵ Informação fornecida por José Cleyton Vasconcelos Monte, em Fortaleza, em 22 de junho de 2017.

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



Os professores evidenciam por meio de suas falas aquilo que Kenski (2003, p. 36) já afirmara antes acerca do processo de ensino-aprendizagem na EAD: “[...] a tecnologia está sempre presente e exigindo mais atenção de ambos, professores e aprendizes”. Todavia, ao passo que é notória essa compreensão da inserção da tecnologia no âmbito da educação a distância, alguns professores-tutores entrevistados ainda evidenciam um certo entendimento de que para vencer o desafio da falta de interação se exige do professor-tutor sobretudo o domínio técnico das ferramentas.

Mas, não se pode perder de vista que esta mesma tecnologia, marco diferencial da educação a distância, “precisa ser acessada continuamente e incorporada crítica e criativamente” pelos professores-tutores (KENSKI, 2003, p. 36). O mero domínio técnico não irá conferir ao processo interativo aquilo que uma determinada aluna-cursista denominou, segundo o professor tutor Cleyton Monte, com o termo “sentido de turma”:

Eu tive uma aluna que tinha feito faculdade de Ciências Contábeis na FEAC que é considerada assim... muito rígida. E ela disse que teve mais dificuldade no curso de administração em gestão pública à distância do que lá no presencial. Ela terminou, mas ela disse que teve muita dificuldade porque justamente ela disse que não conseguia se encontrar porque não tinha tanta proximidade com os professores. Numa expressão dela ela disse que não tinha o sentido de turma porque as pessoas ficam cada um nas suas casas e só se encontram pra fazer prova. Então ela disse que sentiu muita dificuldade... nem tanto devido as ferramentas em si, que para ela não foram difíceis de dominar, mas devido o processo de adaptação. Porque é aquilo que eu já tinha falado. Ela pensava dentro do esquema... do modelo do presencial, do formato presencial. Então pra você passar para o formato à distância é muito complicado e foi por isso que ela teve mais dificuldade. (Informação verbal⁶)

⁶ Informação fornecida por José Cleyton Vasconcelos Monte, em Fortaleza, em 22 de junho de 2017.



Essa percepção de que os alunos-cursistas têm uma certa dificuldade em lidar com a não presença do professor-tutor e dos colegas de turma no espaço físico acolhedor do encontro presencial regular foi verbalizada por todos os professores-tutores que participaram da pesquisa. Assim, pode-se afirmar que a ausência do “sentido de turma” é decorrente principalmente da ausência na sala de aula convencional dos docentes e discentes das disciplinas que constituem os cursos de ensino superior a distância.

O sentimento da falta de “sentido de turma” decorrente da distância física, pode ser também interpretado, segundo Ramal (2001, p. 45), como reflexo de interferências na questão afetiva: “Com a rede que interliga cidades e países, caem as fronteiras, mas paradoxalmente afastam-se as pessoas [...] que faz com que se perca uma importante parcela de afetividade, presente em qualquer processo formativo”.

Os professores-tutores do curso de Especialização em Pobreza, Educação e Desigualdade Social que participaram da pesquisa também foram consonantes em dizer que a distância física dificulta o processo de avaliação dos alunos-cursistas:

Então assim... a minha preocupação é conseguir realizar uma avaliação que seja processual, que ela seja durante o curso e não apenas o resultado daquela atividade, daquela nota que eu vou dar ao final do curso. Aí entra as duas questões porque dentro disso... a gente vai receber várias atividades que a gente tem que atribuir notas aquelas atividades e essas notas vão gerar uma média. Então, a avaliação na EaD também tem o aspecto do somativo, do que vai ser somado para chegar a um resultado final. Então fica aquele embate: como é que você consegue fazer essa avaliação processual numa educação que se dá a distância e que você está mediado por uma plataforma, ou seja, você não tem a sala de aula presencial onde você tem o feedback do aluno no

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



exato momento, então precisa ser um acompanhamento por mensagens e por fórum e no final desse processo conseguir dar uma nota. E também a junção das outras atividades. Enfim, eu sinto mais dificuldade no processo de avaliação por conta da distância. Na modalidade a distância não tem como ter o contato sempre com o aluno e acompanhar aquela atividade sendo realizada e não receber ela apenas enquanto mero produto. Eu acho que eu senti mais dificuldade nisso... você passa as orientações por escrito e depois vai receber e dar uma nota. Você não acompanha o processo disso presencialmente. (Informação verbal⁷)

Levando em consideração a classificação de Bloom quanto a função da avaliação percebe-se que os professores-tutores a concebem como sendo somativa, mas, sobretudo, formativa. Como visto anteriormente, a avaliação formativa possui função de controle e é realizada durante todo o transcurso do período letivo. Nesse sentido, a intenção dos professores é “verificar se os alunos estão atingindo os objetivos previstos, isto é, quais os resultados alcançados durante o desenvolvimento das atividades” (HAYDT, 1997, p. 17). Contudo, segundo eles, tal objetivo é comprometido pela falta de contato físico e de acompanhamento presencial.

Considerações finais

A presente pesquisa evidencia que desenvolver métodos de avaliação mais dinâmicos e interativos que possam ser abraçados pela modalidade de ensino a distância no contexto de um cenário em que formas inovadoras de avaliação são escassas, praticamente inexistentes, representa um verdadeiro desafio.

⁷ Informação fornecida por Rebeca Nascimento Coelho, em Fortaleza, em 03 de junho de 2017.



A distância física professor-aluno e aluno-aluno, percebida, é uma das características desafiadoras mais citada pelos professores-tutores. Neste sentido, é importante que os mesmos entendam que essa separação espacial e temporal implica o uso contínuo e criativo das ferramentas disponíveis no Ambiente Virtual de Aprendizagem, sobretudo, da Plataforma Solar 2.0.

Enfim, esta pesquisa mostra que avaliação e aprendizagem são elementos constituintes da ação didática e, como tal, precisam ser devidamente planejados. A avaliação possui um significado importante no processo de elaboração e execução de atividade e, portanto, deve compor o planejamento de ensino tanto quanto os conteúdos e a metodologia adotada durante o processo de interação professor/tutor-aluno/cursista.

Referências

BLOOM, Benjamim. et al. **Manual de avaliação formativa e somativa do aprendizado escolar**. São Paulo: Pioneira Editora, 1983.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2002.

HAYDT, Regina Célia Cazaux. **Avaliação do processo ensino-aprendizagem**. 6. Ed. São Paulo: Ática, 1997.

KENSKI, Vani M. Novas tecnologias na educação presencial e a distância. In: BARBOSA, Raquel L. L. (org.) **Formação de educadores: Desafios e perspectivas**. São Paulo: Editora UNESP, 2003. p. 91-108.

MINAYO, M.C. de S. (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 22. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2003.

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



RAMAL, Andrea Cecilia. Educação a distância: entre mitos e desafios. In: ALVES, Lynn; NOVA, Cristiana (orgs.). **Educação a distância: uma nova concepção de aprendizado e interatividade**. São Paulo: Futura, 2003. p. 43-50.

ROMÃO, José Eustáquio. **Avaliação dialógica: desafios e perspectivas**. São Paulo: Editora Cortez, 1998.

SOUSA, Rodolfo Neiva et al. **Desonestidade acadêmica: reflexos na formação ética dos profissionais de saúde**. Rev. Bioét. vol.24 no.3 Brasília Sept./Dec. 2016, p. 459-468.



MATERIAIS EDUCATIVOS DIGITAIS PARA CURSOS ONLINE: REFLEXOS DA APLICAÇÃO DE UM MODELO DE PLANEJAMENTO DIDÁTICO NO ENSINO-APRENDIZAGEM E NA AVALIAÇÃO EM EAD NA SAÚDE

Maria Lucijane Gomes de Oliveira

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

Ana Josiele Ferreira Coutinho

Especialista, Núcleo de Tecnologias e Educação a Distância em Saúde da Universidade Federal do Ceará (NUTED/UFC), supervisora pedagógica. E-mail: anajosielec@gmail.com

Diego Rodrigues Tavares

Doutorando, Núcleo de Tecnologias e Educação a Distância em Saúde da Universidade Federal do Ceará (NUTED/UFC), gerência de TI e produção didática. E-mail: tavares.sti@gmail.com

Andréa Soares Rocha da Silva

Doutora, Núcleo de Tecnologias e Educação a Distância em Saúde da Universidade Federal do Ceará (NUTED/UFC), professora adjunta e coordenadora de Tutoria e EaD. E-mail: andrea.soares@ufc.br
Agência Financiadora: Secretaria de Vigilância em Saúde do Ministério da Saúde

RESUMO

A oferta de cursos na modalidade a distância *online* constitui um processo complexo, realizado em diversas etapas, geralmente com o apoio de uma equipe multidisciplinar. O trabalho se propõe a apresentar o processo de desenvolvimento e validação dos materiais educativos digitais da Capacitação sobre Influenza para Profissionais de Vigilância em Saúde, produzido e ofertado pelo Núcleo de Tecnologia e Educação a Distância em Saúde da Faculdade de Medicina da Universidade Federal do Ceará (NUTEDS/FAMED/UFC) em parceria com a Secretaria de Vigilância em Saúde do Ministério da Saúde (SVS/MS). O procedimento metodológico fundamenta-se no modelo de Falkembach, o qual estrutura o processo de desenvolvimento de materiais educativos digitais em cinco etapas: Análise e Planejamento, Modelagem, Implementação, Avaliação e Distribuição. Na etapa de análise e planejamento, realizou-se o levantamento das necessidades educacionais. Na etapa de Modelagem, definiu-se os modelos conceituais de navegação e de interface. Na etapa de Implementação, foram produzidos os conteúdos didáticos e recursos avaliativos em diferentes formatos midiáticos. A etapa de Avaliação contou com a

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



participação de especialistas na área da Vigilância da Influenza, da Educação a Distância e dos Tutores da Capacitação, com a aplicação de instrumentos de validação a partir de itens relativos ao planejamento, produção e oferta do curso. A etapa de Distribuição consistiu na oferta do curso para o público-alvo determinado. Conclui-se que o modelo de Falkembach facilitou o registro, o acompanhamento, a execução e a avaliação da Capacitação sobre Influenza, otimizando os processos e oferecendo um apoio eficaz à gestão.

Palavras-chave: Avaliação. Educação a Distância. Material Didático.

ABSTRACT

The online courses offer a complex process, carried out in several stages, usually with the support of a multidisciplinary team. The paper proposes to present the process of development and validation of the digital educational materials of the Influenza Training for Health Surveillance Professionals, produced and offered by the Nucleus of Technology and Distance Education in Health of the Faculty of Medicine of the Federal University of Ceará (NUTEDS/FAMED/UFC) in partnership with the Health Surveillance Secretariat of the Ministry of Health (SVS/MS). The methodological procedure is based on the Falkembach model, which structures the process of development of digital educational materials in five stages: Analysis and Planning, Modeling, Implementation, Evaluation and Distribution. In the analysis and planning stage, the educational needs of the subject were surveyed. In the modeling stage defined the conceptual navigation and interface model. In the implementation phase, didactic contents and evaluation resources were produced in different media formats. The evaluation phase was attended by professionals specialized in the area of Influenza Surveillance, specialists in Distance Education and Virtual Tutors, with the application of validation tools production and Course offer. The distribution stage consisted of offering the course to the target audience. It is concluded that the Falkembach model facilitated the registration, monitoring, execution and evaluation of the Influenza Training, optimizing the processes and offering an effective support to the course's management.

Key-words: Evaluation. Distance Education. Courseware.



Introdução

A sociedade atual, tida como do conhecimento, da informação e do aprendizado, vivencia transformações significativas no contexto educativo, com o estabelecimento da educação a distância (EaD) em diferentes cenários educacionais, associada a uma crescente experimentação de metodologias ativas de aprendizagem, trazendo implicações nitidamente favoráveis aos processos de ensino e aprendizagem.

Todavia, a oferta de cursos na modalidade a distância não constitui tarefa trivial, ao contrário, envolve um complexo processo, consistindo de diferentes etapas. Além disso, em razão do preconceito existente para com essa modalidade, faz-se ainda mais necessário garantir um elevado rigor metodológico em cada etapa desenvolvida, para garantir que os objetivos de ensino e de aprendizagem sejam alcançados.

De fato, são inúmeras as estratégias pedagógicas realizáveis através da EaD *online*, e realmente ilimitadas as possibilidades de criação de *softwares* educacionais aplicáveis a esse contexto. Mas, afinal, por onde começar? Que estratégia seguir?

O trabalho se propõe a descrever o processo de desenvolvimento e avaliação dos materiais educativos digitais produzidos para a Capacitação sobre Influenza, demonstrando a relevância da aplicação de uma metodologia adequada, que norteie o processo de desenvolvimento de cursos *online*, garantindo a produção de material didático de qualidade, bem como a aplicação de estratégias pedagógicas favoráveis à aprendizagem discente.

Quanto aos aspectos metodológicos, trata-se de uma pesquisa de desenvolvimento, baseada no modelo proposto por Falkembach (2005), dos materiais educativos digitais da

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



Capacitação sobre Influenza para Profissionais de Vigilância em Saúde, na modalidade EaD *online*, com carga horária de 80 horas, produzida e ofertada pelo Núcleo de Tecnologias e Educação a Distância em Saúde da Faculdade de Medicina da Universidade Federal do Ceará (NUTEDS/FAMED/UFC) em parceria com a Secretaria de Vigilância em Saúde do Ministério da Saúde (SVS/MS), cujo objetivo educacional era capacitar profissionais de vigilância em saúde para atuar na prevenção e controle de Influenza.

Apresentam-se, em seguida, a fundamentação teórica e os aspectos metodológicos do estudo, a partir do modelo de desenvolvimento de materiais digitais de Falkembach (2005).

Desenvolvimento de recursos educacionais para EAD

A oferta de cursos na modalidade Educação a Distância (EaD) requer a precisão de um planejamento detalhado e exequível. Trata-se de um processo muito mais complexo do que simplesmente traduzir aulas de cursos presenciais para o ambiente *web*. Nesse sentido, é importante conhecer as diferentes abordagens pedagógicas utilizadas na EaD *online*, bem como suas vantagens e desvantagens, para que se possa realizar o que se promete no contexto educacional. De acordo com Moran (2002):

Um bom curso de educação a distância procura ter um planejamento bem elaborado, mas sem rigidez excessiva. Permite menos improvisações do que uma aula presencial, mas também deve evitar a execução totalmente hermética, sem possibilidade de mudanças, sem prever a interação dos alunos. Precisamos aprender a equilibrar o planejamento e a flexibilidade (que está ligada ao conceito de liberdade, de criatividade). Nem plane-



jamento fechado, nem criatividade desorganizada, que vira só improvisação (idem, p. 1).

Torna-se, portanto, necessário um trabalho em equipe, colaborativo entre os coordenadores de produção, professores autores e designers educacionais – este, definido como sendo profissional responsável pela idealização de “ação intencional e sistemática de ensino, que envolve o planejamento, o desenvolvimento e a utilização de métodos, técnicas, atividades, materiais e produtos educacionais em situações didáticas específicas, a fim de facilitar a aprendizagem humana” (FILATRO, 2007, p.65).

Moore e Kearsley (2007, p.107) apresentam algumas questões que deverão ser respondidas por essa equipe antes do desenvolvimento de recursos e objetos de aprendizagem para um curso:

- Que conteúdo deve ser incluído ou excluído?
- De que forma ocorrerá a sequência e a estrutura da matéria?
- Que mídias serão usadas para apresentar as diferentes partes do material?
- Que estratégias de ensino serão utilizadas?
- Quanta interação existirá entre alunos e instrutor e entre os próprios alunos?
- Como o aprendizado será avaliado e que forma assumirá o feedback para os alunos?
- Quais métodos de produção serão usados para criar os materiais de ensino?

Tais questionamentos quando bem definidos permitem auxiliar todo o processo de elaboração de recursos educacio-

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



nais, tendo em vista que, ao se projetar uma ação educacional, deve-se considerar os aspectos pedagógicos e didáticos, que promoverão os processos de ensino e aprendizagem.

Para Paula, Ferneda e Campos Filho (2004), o planejamento de um curso a distância deve ter como foco a necessidade da oferta, levando em consideração seus objetivos e a definição das estratégias de aprendizagem. Para eles,

[...] outros critérios importantes que devem ser levados em consideração no momento do planejamento para criação de um curso a distância: 1) Definição do tipo de curso; 2) Análise da viabilidade; 3) Definição do perfil do público-alvo; 4) Alocação de recursos físicos e tecnológicos; 5) Criação de um Projeto Pedagógico, que dê possibilidades de se compor uma equipe multidisciplinar que promova o maior envolvimento de professores e alunos; 6) Criação de um ambiente virtual de curso, de fácil acesso, com interface amigável, com facilidade de manutenção e navegabilidade, capaz de controlar os cursos a distância e, principalmente, promover uma interação significativa entre professores e alunos (idem, 2004, p. 7).

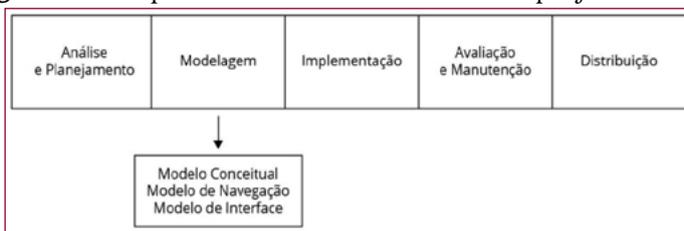
Nesse sentido, é possível afirmar que o projeto pedagógico de um curso para oferta na modalidade EaD é um processo que interliga vários estágios, que tem início na sua concepção e perpassa a definição de papéis, a produção de objetos de aprendizagem, a implementação, o acompanhamento e o controle. Esses estágios são delineados à luz de um modelo conceitual de ensino-aprendizagem previamente escolhido e de um sistema gerencial que garanta a realização do projeto.

Além disso, o planejamento do curso a distância deve ser feito de acordo com as características do público-alvo, de modo a atender às suas necessidades e expectativas, tentando evitar a evasão e a desmotivação.

Procedimentos metodológicos

O procedimento metodológico fundamentou-se no modelo de Falkembach (2005), o qual estrutura o processo de desenvolvimento de materiais educativos digitais em cinco etapas: Análise e Planejamento, Modelagem, Implementação, Avaliação e Distribuição, conforme apresentado na figura 1:

Figura 1 – Etapas do desenvolvimento de um projeto



Fonte: Falkembach (2005).

A etapa inicial, Análise e Planejamento, consiste na análise contextual da ação educacional. Inclui-se o levantamento de necessidades da oferta do curso, compreendendo a definição dos objetivos da ação pretendida, público-alvo, ementa, temática do curso, bem como, a indicação dos recursos e estratégias que deverão ser utilizados no decorrer do curso.

Já a etapa de modelagem, compreende a definição do modelo conceitual, modelo de navegação e modelo de interface:

Modelo Conceitual se refere ao domínio, ou seja, ao conteúdo da aplicação e de como esse conteúdo será disponibilizado ao aluno, é um plano de ação ou um roteiro que mostra como será a hiperbase da aplicação; Modelo de Navegação define as estruturas de acesso, ou seja, como serão os elos. A navegação deve ser intuitiva para evitar a desorientação do usuário e diminuir

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



a sobrecarga cognitiva; e Modelo de Interface deve ser compatível com o modelo conceitual e de navegação, ou seja, o design de interfaces precisa estar em harmonia com o conteúdo. A interface cria a identidade visual do produto e pode ser definida como um conjunto de elementos que apresentam a organização das informações e as ações do usuário (FALKEMBACH, 2005, p. 6).

O modelo conceitual compreende a etapa de elaboração da proposta didática, através de *storyboards (SB)*, que permitem detalhar minuciosamente os conteúdos a serem desenvolvidos em um determinado curso, através de expressões textuais, imagens, “orientações de atividades propostas, os diálogos das personagens (se houver), e as falas em *off* (aquelas que a pessoa que narra não aparece no vídeo ou na animação), determinando a sequência em que eles serão exibidos no produto final” (FILATRO, 2008, p. 58).

O modelo de navegação, isto é, a navegabilidade de um curso, pode ser estruturado de formas diferentes, tais como: a) estrutura linear ou sequencial; b) estrutura hierárquica ou estrutura em árvore; c) estrutura em mapa ou rede; e d) estrutura rizomática.

A estrutura linear ou sequencial, geralmente a mais utilizada nos modelos tradicionais de EaD, consiste numa navegabilidade a partir de uma sequência pré-definida na etapa de planejamento do curso, em que usuário-aluno não tem autonomia de escolher a unidade de estudo, devendo obedecer um cronograma já definido.

A estrutura hierárquica ou estrutura em árvore, proporciona opções de escolha ao aluno, ainda que de forma simples, evitando a sua desorientação (FILATRO, 2008).

A estrutura em mapa ou rede, baseia-se na existência de hipertextos, todos conectados em rede, onde o usuário-apren-



diz tem total autonomia para escolher o que quer aprender. Na estrutura rizomática, a interação usuário-conteúdo ocorre em um espaço não limitado, o que difere das categorias citadas anteriores. Por exemplo, cursos baseados em comunidades virtuais de aprendizagem, em que se utilizam as ferramentas de interação *Blog* e *Wiki* (FILATRO, 2008).

O modelo de interface deve estar em consonância com os princípios e modelos pedagógicos do curso em EaD, considerando suas especificidades.

A etapa de implementação consiste na produção da estratégia didática propriamente dita, incluindo a produção de mídias como sons, vídeos, jogos, recursos avaliativos, aula *web* e/ou animações.

A etapa de avaliação deve estar presente em todo o processo de desenvolvimento e produção de cursos, sejam na modalidade EaD ou presencial. Esta fase, conforme o modelo de Falkembach (2005) consiste na verificação de erros e testes.

A etapa de distribuição consiste na oferta do curso, isto é, a distribuição em rede do curso em oferta, após todas as etapas e validações necessárias.

A seguir, são descritas as etapas principais (Análise e Desenvolvimento, Modelagem, Implementação, Avaliação e Distribuição) realizadas no desenvolvimento da Capacitação sobre Influenza, considerando os princípios teórico-metodológicos do modelo sistêmico para EaD proposto por Falkembach (2005).

O modelo Falkembach (2005) aplicado na concepção e desenvolvimento de um curso na área da saúde

O NUTEDS/UFC tem desenvolvido atividades para a capacitação de profissionais de saúde desde 2009, ano de sua

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



fundação, em parceria com a Universidade Aberta do SUS (Una-SUS) e o Programa Nacional de Telessaúde Brasil Redes, iniciativas do Ministério da Saúde (MS), com vistas à democratização e ampliação da oferta de capacitação dos trabalhadores da saúde com recursos da Educação a Distância (EaD) *online*.

Para o NUTEDS/UFC, o processo de elaboração do material didático requer muito mais do que domínio e competência técnica do autor sobre o conteúdo. Requer a adoção de estratégias didáticas e abordagens pedagógicas que promovam reflexão crítica do aprendiz, de modo que este consiga integrar conhecimentos práticos e teóricos, relacionando-os ao seu meio de atuação, de forma dinâmica.

Dessa forma, para desenvolver um material didático bem estruturado, o conteudista recebeu o apoio de uma equipe de produção didática completa, composta por um coordenador pedagógico, um designer instrucional (DI); além de um programador, um web designer, um ilustrador, entre outros. Cabe ao conteudista, com o apoio do DI, elaborar a proposta pedagógica completa do curso *online*, incluindo, além do material didático, a concepção das atividades didático-avaliativas. Esse trabalho, em parceria, incluiu as seguintes etapas:

1. Elaboração de um mapa mental que estruture o conteúdo a ser abordado e os objetivos de aprendizagem em aulas, tópicos ou módulos;
2. Detalhamento do plano de ensino, de acordo com os padrões da EaD;
3. Proposição das atividades didático-avaliativas para cada aula, tópico ou módulo;
4. Especificação do material complementar ou links para pesquisa complementar.



Para a Capacitação sobre Influenza para profissionais da Vigilância em Saúde, por tratar-se de uma reedição de um curso já ofertado anteriormente, o processo de produção precisava ser norteado por uma metodologia que flexibilizasse a produção, o gerenciamento da documentação, e, principalmente, o eventual reaproveitamento e atualização de alguns objetos de aprendizagem produzidos para a oferta anterior do curso. Isso foi possível através da aplicação do modelo proposto por Falkembach (2005).

A seguir, será realizado o detalhamento de cada etapa do modelo, destacando sujeitos envolvidos, as ações realizadas e os artefatos gerados.

Análise e Planejamento

De acordo com Filatro (2008), a produção de material didático para a EaD deve iniciar com a compreensão do problema educacional, buscando-se projetar uma solução aproximada. Para a autora, isto deve ser feito através de uma análise contextual que abranja “o levantamento das necessidades educacionais, propriamente ditas, a caracterização dos alunos e a verificação das restrições” (idem, p. 28).

Essa fase é relevante devido aos acertos iniciais e contratuais para o desenvolvimento da proposta do curso, e dela participaram: a equipe da SVS/MS, a equipe de coordenação do curso, os professores conteudistas e os DI que atuavam na proposta didática do curso. Nela foi elaborado o planejamento didático, incluindo a definição dos objetivos de aprendizagem, público-alvo, ementa, os recursos necessários para o desenvolvimento, e as propostas das atividades avaliativas.

No caso, o objetivo do curso (que está em sua segunda edição, com ofertas em 2012 e 2017), foi capacitar profissio-

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



nais de vigilância em saúde para atuar na prevenção e controle de Influenza. O curso foi composto por três módulos: i) Vigilância da Influenza; ii) Investigação de Surto de Síndrome Gripal; e iii) Organização do serviço e análise de dados.

A capacitação teve carga horária de 80h, com oferta gratuita na modalidade Educação a Distância (EaD) *online*, sem encontros presenciais obrigatórios. A participação do discente foi avaliada através de atividades didático-avaliativas formativas e somativas ao longo da capacitação. Às atividades de caráter formativo não foram atribuídas notas, e tinham por objetivo a reflexão sobre e a fixação dos conteúdos estudados. As atividades somativas foram realizadas ao final de cada módulo, e juntamente com a avaliação final (liberada após a realização do último módulo pelo cursista), visaram a certificação dos egressos. Como critério para a certificação, o aproveitamento do egresso na avaliação final deveria ser igual ou superior a 70%.

O Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) utilizado no curso foi o *Moodle* (Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment), um *software* livre, de apoio à aprendizagem, executado num ambiente virtual (MOODLE, 2017), customizado para essa oferta.

Modelagem

Na etapa de modelagem a equipe de design instrucional, em colaboração com a equipe de programação *web* e equipe de design gráfico, definiu os modelos conceituais, de navegação e de interface, com a escolha de estratégias que envolveriam a produção de recursos digitais.

Com relação a isso, Falkembach (2005) aponta que:



[...] definir o domínio, dividi-lo em nós e estabelecer como os nós resultantes serão conectados (modelo conceitual); determinar como o usuário vai interagir com a aplicação para diminuir a carga cognitiva e evitar a desorientação (modelo navegacional); e criar a identidade visual (modelo de interface) (idem, p. 7).

Durante esta etapa, foi elaborado os *storyboard* ou roteiro didático pelo DI, com a descrição detalhada para produção dos recursos audiovisuais (jogos, rádio, vídeos, revista, infográficos).

O modelo de navegação utilizado no curso foi a estrutura em mapa ou rede, que se fundamenta na conexão das telas em rede, com o intuito de dar ao aprendiz autonomia para navegar entre as telas, obedecendo o cronograma de atividades.

O modelo de interface consistiu na especificação de uma identidade visual para o curso, conforme a recomendação de que esta deve “ser atraente” e “seduzir o leitor”, e de que seu layout deve estar em harmonia com o restante da aplicação (FALKEMBACH, p. 12, 2005).

Implementação

Na etapa de implementação, foram produzidos os conteúdos didáticos e recursos avaliativos para o curso, em diferentes formatos midiáticos (aulas *web*, vídeos e recursos interativos/jogos), conforme apresentado na Figura 2.

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO

Figura 2 – Proposta do Roteiro Didático



Fonte: NUTEDS/UFC.

Participam dessa etapa os professores conteudistas, o DI e a equipe de produção de material – responsáveis pela primeira validação das funcionalidades do material didático no padrão *web* após sua publicação no AVA do curso.

Avaliação

A etapa de avaliação contou com a participação de profissionais especialistas na área de Vigilância da Influenza, especialistas em Educação a Distância e dos Tutores da Capacitação, através da aplicação de instrumentos de validação com itens sobre diferentes aspectos relativos ao planejamento, produção e oferta do curso.

A validação dos módulos do curso foi realizada junto aos tutores que atuaram na Capacitação, os professores-autores do curso, além da equipe de *design* instrucional. Foi aplicado um

instrumento de avaliação desenvolvido através da ferramenta de geração de formulários do *Google Drive*.

Distribuição

A etapa de distribuição consistiu na oferta do curso para o público-alvo. A figura 3, a seguir, apresenta a tela inicial do Curso no AVA, cujo menu traz seis funcionalidades: apresentação, material didático, participantes, fórum, avaliação formativa, avaliação final, avaliação institucional e notas.

Figura 3 – Ambiente *Moodle*



Fonte: NUTEDS/UFC.

O ícone de apresentação traz informações sobre o curso, incluindo a metodologia e as estratégias avaliativas. O ícone material didático corresponde ao curso propriamente dito, e dá acesso ao material dialógico e contextualizado desenvolvido para a capacitação. O ícone participante permite conhecer os companheiros de turma e seus respectivos perfis, bem como envio de mensagens pessoais. O ícone fórum possibilita a interação as-

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



síncrona com o tutor e os colegas de turma, para debater sobre as questões pertinentes às unidades temáticas do curso. O ícone avaliação formativa permite o acesso às atividades formativas de cada módulo. O ícone avaliação final possibilita o acesso ao instrumento de avaliação final da capacitação, para certificação. As notas, que representam o desempenho do cursista, são apresentadas no ícone nota. A avaliação institucional realizada pelos cursistas também ao final do curso, permite que estes emitam *feedback* sobre o curso de forma geral e específica, além do desempenho dos tutores e também a autoavaliação de sua participação.

Considerações finais

A EaD faz uso de diferentes métodos e técnicas para o alcance dos objetivos educacionais. No caso da Capacitação sobre Influenza para Profissionais de Vigilância em Saúde, o modelo de Falkembach facilitou significativamente todo o processo de desenvolvimento do curso, permitindo o registro e o acompanhamento da execução de cada fase, otimizando os acertos necessários nos processos, oferecendo um apoio eficaz à gestão e viabilizando a aplicação dos registros para fins de pesquisa científica.

Buscou-se, neste trabalho, demonstrar a simplicidade e eficácia da aplicação do modelo proposto por Falkembach em cursos de educação permanente na área da saúde através do detalhamento da aplicação de suas etapas.

Ressalta-se, ainda, que, a despeito da escolha de um método ou modelo eficaz para o desenvolvimento de cursos de EaD, o comprometimento da equipe de trabalho e o apoio da instituição de ensino promotora são fundamentais para o sucesso de um curso na modalidade a distância.



Referências

BRASIL. Ministério da Saúde. Sistema Universidade Aberta do SUS. Universidade Federal do Ceará. **Capacitação sobre Influenza para Profissionais de Vigilância em Saúde**. Fortaleza: Universidade Federal do Ceará, 2017.

FALKEMBACH, G. A. M. **Concepção e Desenvolvimento de Material Educativo Digital**. RENOTE, v. 3, n. 1, 2005. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/renote/article/view/13742/7970>>. Acesso em: 11 jul. 2017.

FILATRO, A. **Design Instrucional na prática**. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2008.

MOORE, M. G; KEARSLEY, G. **Educação a distância: uma visão integrada**. São Paulo: Thompson Learning, 2007.

MORAN, J. M. **O que é um bom curso a distância?** Disponível http://www.eca.usp.br/prof/moran/bom_curso.htm. Acesso em: 13 maio 2002.

Moodle.org: releases. 2017. Disponível em: <https://docs.moodle.org/dev/Releases>. Acesso em: 18 ago. 2017.

NÚCLEO DE TECNOLOGIAS E EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA EM SAÚDE. Disponível em: <http://www.nuteds.ufc.br/>. Acesso em: 18 ago. 2017.

PAULA, Keilla Carrijo de; FERNEDA, Edilson; CAMPOS FILHO, Maurício Prates de. Elementos para implantação de cursos à distância. **Colabor@ – Revista Digital da Cva – Ricesu**, Boa Vista (Recife), v. 2, n. 7, p.1-12, maio 2004. Disponível em: <<http://pead.ucpel.tche.br/revistas/index.php/colabora/article/viewFile/52/46>>. Acesso em: 18 ago. 2017.

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



DESIGN DE EXPERIÊNCIA DE APRENDIZAGEM: AVALIAÇÃO DO MODELO ADDIE E CONTRIBUIÇÕES PARA O ENSINO A DISTÂNCIA

Andrea Moura da Costa Souza

Doutora, Professora IFCE. E-mail: andreamoura.ufc@gmail.com.

Marcos Antonio Martins Lima

Professor Adjunto na FAGED/UFC. E-mail: marcos.a.lima@terra.com.br.

Maria Lucijane Gomes de Oliveira

Mestranda, Núcleo de Tecnologias e Educação a Distância em Saúde da Universidade Federal do Ceará (NUTEDS/UFC), designer instrucional. E-mail: lucijane.oliveira@yahoo.com.br.

Blússia Tétis Brito Batista

Administradora, colaboradora GPAGE/UFC. E-mail: blussia@hotmail.com.

Agência Financiadora: não contou com financiamento

RESUMO

Refletir sobre o design da aprendizagem, nos remete a entender como o discente apreende para que esse processo de aprendizagem ocorra de modo eficaz. O papel do docente se mostra importante em todo o processo, pois este irá proporcionar ao discente uma experiência orientada para que o aprendizado seja alcançado. O objetivo desta pesquisa é descrever o modelo ADDIE (Análise, Design, Desenvolvimento, Implementação e Avaliação) e avaliar suas contribuições para prática docente, fazendo uso do design de experiência de aprendizagem no ensino a distância na educação superior. Conclui-se que o modelo ADDIE se apresenta como importante ferramenta no planejamento pedagógico. No qual, o docente precisa cumprir todas as etapas para então avaliar a aprendizagem discente.

Palavras-chave: Design de experiência. Avaliação. Modelo ADDIE.

ABSTRACT

Reflecting on the design of learning, leads us to understand how the learner grasps for this learning process to occur effectively. The role of the teacher is important in the whole process, because it will provide the student with a learning experience that is achieved. The purpose of this research is to describe the ADDIE model (Analysis, Design, Development, Implementation and Evaluation) and evaluate their contributions to teaching practice, making use of the design of learning



experience in distance learning higher education. We conclude that the ADDIE model is an important tool in pedagogical planning. In which, the teacher needs to complete the steps all steps to then evaluate the student learning.

Key-words: Experience design. Evaluation. Model ADDIE.

Introdução

O termo design está cada vez mais presente no âmbito educacional. É possível identificar o uso do termo no ensino, na instrução, no treinamento e na aprendizagem. Pensar no design da aprendizagem, atualmente, se apresenta propício a constituição de uma estratégia que está centrada no discente, onde o docente precisa entender a forma de aprendizagem e proporcionar ao discente uma experiência, orientada e capaz de alcançar o objetivo proposto, ou seja, o aprendizado. Esse artigo tem o intuito de descrever o modelo ADDIE e avaliar seu uso no design de experiência de aprendizagem.

Na formação e na concepção de módulos *e-learning*, o modelo ADDIE é sempre muito requisitado. Este acrônimo é formado pela primeira letra de cada fase do método: Analise; Design; Desenvolvimento; Implementação e Avaliação. Cada fase é um pré-requisito para a próxima etapa e tem um papel importante para que o objetivo do projeto pedagógico seja alcançado com sucesso. Cada etapa será detalhada posteriormente. Entretanto, para melhor compreender o processo pedagógico se faz importante conhecer as principais teorias pedagógicas.

Ao se considerar as quatro importantes teorias pedagógicas, segundo Libâneo (1990) e Bonfim (1998), percebe-se que na pedagogia tradicional prevaleceu de forma inquestionável entre os anos 1889-1930, na perspectiva dessa pedagogia, que o processo de ensino-aprendizagem se dá com o acúmulo de

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



informações provenientes dos conteúdos dados pelos docentes, sendo assim, esse período, o aprender, ficou caracterizado como um exercício de memorização, mesmo que este fosse de forma superficial e temporária.

Em 1930, surge a pedagogia Nova no Brasil com ela se descartam os fundamentos que enquadram o pensamento tradicional da pedagogia que se baseou no acúmulo do conhecimento e na forma de disseminação do ensino-aprendizado que não considerava as particularidades de cada indivíduo. A pedagogia Nova foi a forma democrática encontrada para entender o indivíduo no seu processo de desenvolvimento e maneira igualitária entre os indivíduos.

Nos anos 1960 e 1970, surge no Brasil a pedagogia Tecnicista. Essa escola pedagógica surgiu primeiramente nos Estados Unidos e refletiu o contexto econômico e pragmático da época. Quando surge no Brasil, o tecnicismo cumpre o mesmo propósito, ou seja, busca atender os interesses da produção capitalista e da racionalidade do trabalho que vivenciava o país, tornando o processo educativo operacional e voltado para o trabalho e para indústria.

A pedagogia Libertadora na década de 60, resulta de um momento anterior vivenciado na década de 50 em que se fortalece a classe proletariada no Brasil e o êxodo dos agricultores das zonas rurais, tornando-se mais intenso para as zonas urbanas. Tendo Paulo Freire como um dos precursores dessa pedagogia; essa buscou responsabilizar o discente do seu aprendizado, formando, assim, um cidadão mais consciente de suas necessidades e realidade.

O design de aprendizagem envolve as atividades a ele relacionadas, assim como a descrição dos atores do processo e dos cenários de aprendizagem (VIEVILLE e PETER, 2002). Para



que a modelagem alcance seu resultado, os cenários de aprendizagem são previstos visando a necessidade do discente.

Entender a forma que os discentes aprendem, facilitará a construção do curso ou disciplina, onde se buscará um design que atenda as necessidades vigentes. Desse modo, torna-se necessário avaliar a gestão do design de atividades de aprendizagem levando em consideração os aspectos do modelo ADDIE (Análise, Design, Desenvolvimento, Implementação e Avaliação) e suas contribuições para a prática docente no ensino superior.

A metodologia empregada constitui-se como bibliográfica e está centrada nos seguintes autores, Neto e Hesketh (2009), Luckesi (2011), Filatro (2008), Lima (2008), Gomes e Silva (2016), com o intuito de trazer reflexões acerca dos conceitos sobre avaliação, aprendizagem, design de aprendizagem e modelo ADDIE no contexto educacional.

Avaliação e Design de Experiências de aprendizagem

O Design de Experiências de Aprendizagem fundamenta-se na exploração da fonte criativa, utilizando ferramentas do design para que obtenha soluções de diversos tipos de problemas. Com foco na aprendizagem dos indivíduos, está relacionado a entender a forma que as pessoas aprendem.

Tratando o ser humano como centro do processo, o Design de Experiências e Aprendizagem é utilizado para que os alunos consigam compreender, absorver e desenvolver uma nova forma de pensar. Vem adaptar a aprendizagem conforme características e expectativas de cada indivíduo. Dessa forma, visa conhecer suas necessidades, desejos, esperanças e todo o contexto social em que está inserido.

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



Conceitualmente, design, é a arte de solucionar problemas de forma criativa. (GOMES e SILVA, 2016).

Para entender o uso do design na aprendizagem, precisamos avaliar e, para isso, precisamos entender o conceito desse termo.

O termo avaliar, etimologicamente, origina-se do latim *avaliare*, que significa mensurar, dar valor, ou seja, compreender o processo de alcance de competências e habilidades relacionadas ao conhecimento com o intento de melhoria contínua do processo educativo. De acordo com Tyler (1974), a avaliação deve incidir no desenvolvimento permanente e coletivo, ocasionando melhorias gradativas nas práticas desenvolvidas no ambiente de aprendizagem.

Segundo Lima (2008):

O conceito de avaliar está referenciado no processo de cognição do ser humano, ou seja, uma função psicológica própria humana. A avaliação representa uma posição, um julgamento sobre a realidade vivenciada com o intuito de representar uma nova tomada de decisão acerca do objeto estudado. Assim, delimita a avaliação como o engendramento de um novo devir para nossa existência, dotado de convicção de verdade universalmente reconhecida (LIMA, 2008, p. 200).

Desse modo, a avaliação da aprendizagem possibilita a tomada de decisão e a melhoria da qualidade de ensino, orientando as práticas de ensino e a necessidade de regulações constantes (KRAEMER, 2009; LUCKESI, 2011). Nesse sentido, Caldeira (2000, p. 122) contribui que:

A avaliação é um meio e não um fim em si mesma; está delimitada por uma determinada teoria e por uma determinada prática pedagógica. Ela não ocorre num vazio conceitual, mas está dimensionada por um modelo teórico de sociedade, de homem, de educação e, conse-



quentemente, de ensino e de aprendizagem, expresso na teoria e na prática pedagógica.

Assim sendo, a avaliação é parte integrante do processo ensino-aprendizagem exigindo dos profissionais envolvidos conhecimento e grande capacidade de observação. Deve-se, portanto, considerar “a singularidade das situações e os acontecimentos como únicos, Gage (1979) sugere uma estrutura com dimensões ligadas a eficácia do ensino com diferentes matérias que vão do geral ao particular e permite considerar as especificidades do processo educativo” (SOUZA, 2016, p.39). Contudo, a avaliação é um auxílio para estabelecer objetivos e metas, desenvolvimento dos alunos, a efetividade do processo e as possíveis mudanças para se realinhar com a finalidade de garantir sua efetividade.

Segundo Neto e Hesketh (2009), o Design de atividade de aprendizagem “focaliza a criação, a elaboração e a oferta de uma série de ações que os alunos realizam durante sua rota de aprendizagem”. Essa metodologia pretende “sistematizar uma proposta educacional centrada na ação de alunos e professores, deslocando o foco da mera transmissão de conteúdos para as atividades realizadas efetivamente pelos agentes de aprendizagem”. (NETO e HESKETH, 2009, p. 97).

De acordo com Gomes e Silva (2016, p. 80) “o planejamento adequado é fundamental para dar conta de todos os detalhes e permitir a execução de práticas de ensino”. Assim, a necessidade de um planejamento mais detalhado, com abordagens metodológicas e técnicas bem definidas, que levem em consideração análise do contexto, levantamento das restrições, caracterização do público-alvo, e condições do processo de ensino-aprendizagem, o modelo ADDIE surge como uma estratégia viável de auxílio ao planejamento da ação educacional.

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



O planejamento pedagógico e o modelo Addie

O planejamento do trabalho pedagógico tornou-se ainda mais complexo desde o avanço das tecnologias digitais no ambiente educacional, contribuindo para novos discursos e novos paradigmas. O perfil dos usuários-aprendizes também vem se modificando, estão menos motivados a copiar, ouvir, prestar atenção de forma estática e mais motivados a criar, projetar, construir, e desse modo, aprender de forma colaborativa.

Assim sendo, o planejamento pedagógico segundo Gomes e Silva (2016, p. 145):

[...] pode ser útil não apenas para o uso de tecnologias na concepção de novas formas de aprendizagem. Ela pode ser também uma forma radical de conceber a experiência de aprendizagem envolvendo cenários, espaços, artefatos e processos avaliativos focados em experiências criativas e inovadoras. O design pode contribuir muito para criarmos as melhores condições para que a aprendizagem ocorra de forma mais efetiva no interior das instituições de ensino e impactem positivamente a sociedade.

Nesse contexto, os autores apresentam o raciocínio do design como um novo procedimento para criação de ambientes de aprendizagem a partir de experiências criativas, ou seja, novas formas de ensino-aprendizagem fundamentadas em experiências significativas.

Raabe et al. (2016) enfatiza que:

No campo pedagógico estamos em um período de valorização das vertentes educacionais que incentivam o estudante a se tornar protagonista de sua aprendizagem. Criar, construir, conceber, desenvolver, montar, combinar, projetar, testar, avaliar, revisar, vêm gradativamente se tornando verbos utilizados nos objetivos



de aprendizagem dos planos de aula dos docentes e que elucidam que tipo de estudante deseja-se auxiliar a desenvolver. Multiplicam-se nas escolas as iniciativas que usam a abordagem baseadas em projetos, aprendizagem baseada em problemas e práticas alinhadas ao design (RAABE et al. 2016, p.12).

Desse modo, o trabalho pedagógico consiste desde a elaboração do planejamento didático, da seleção de técnicas e estratégias de metodologias de ensino, da seleção de conteúdos didáticos, considerando as características do usuário-aprendiz gera reflexões e embates relevantes que colaboram com o processo de aprendizagem

De acordo com Filatro (2008), as estratégias utilizadas no planejamento dos materiais didáticos utilizam modelos de produção e desenvolvimento de acordo com o contexto o qual se aplicam. De fato, os modelos perpassam desde concepção, planejamento e gestão das unidades temáticas.

O modelo ADDIE apresenta-se como um plano seguro para a criação de recursos educacionais para módulos de ensino a distância. Neste modelo, as ações educacionais consistem no processo de cinco fases, a saber: análise, design, desenvolvimento, implementação e avaliação (FILATRO, 2008). Diferente do modelo proposto por Stufflebeam (2003) que propôs somente quatro fases, seu modelo de avaliação foi denominado CIPP (*Context, Input, Process, Product*) e como percebemos é uma adaptação da Teoria Geral dos Sistemas (TGS) do biólogo Bertalanffy (2008) que remete a correlação entre partes. Conforme figura 1:



Fonte: adaptado de Stufflebeam (2003); Souza (2016).

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
 NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
 RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO

Na figura 2 temos o modelo ADDIE que foi adotado por muitos autores como Lebrun (2007) e apresenta de forma racional e sequencial um modelo de avaliação que permite, de forma sólida, resolver problemas voltados à aprendizagem.

Figura 2 – Modelo ADDIE



Fonte: adaptado de Filatro (2008).

A fase inicial, Análise, consiste em “entender o problema educacional e projetar uma solução aproximada” (FILATRO, 2008, p, 28), ou seja, permite identificar as necessidades da ação educacional para que uma determinada situação didática seja realizada. Nesse momento, faz-se uma análise contextual, mapeando algumas restrições e possibilidades para o processo de aprendizagem, considerando o perfil do público-alvo e selecionando as estratégias e metodologias que serão utilizadas no decorrer da ação educacional.

A fase seguinte, Design, compreende o “planejamento e o design da situação didática propriamente dita, com o mapeamento e sequenciamento dos conteúdos a serem trabalhados” (FILATRO, 2008, p.28). Nesta etapa, definem-se as estratégias de aprendizagem para o alcance dos objetivos pretendidos e in-



clui a seleção de mídias e recursos audiovisuais, a fim de tornar o ambiente escolar mais atraente e interativo.

A fase de desenvolvimento compreende “a produção e a adaptação de recursos e materiais didáticos impressos e/ou digitais, a parametrização de ambientes virtuais e a preparação de suportes pedagógicos, tecnológicos e administrativos” (FILATRO, 2008, p. 30).

A fase posterior, implementação, constitui a “situação didática propriamente dita” (FILATRO, 2008, p. 30). É o momento em que se coloca em prática toda a ação planejada.

E por último, a fase de Avaliação que inclui as “considerações sobre a efetividade da solução proposta, bem como a revisão das estratégias implementadas. De acordo com Gomes e Silva (2016, p. 128):

Avaliação da efetividade deve permitir identificar indícios de ganhos obtidos com o esforço para planejar e executar uma experiência de aprendizagem. [...] esses ganhos podem ser a aprendizagem de conceitos ou o desenvolvimento de habilidades e competências. Esses indícios podem ser medidos de forma continuada ou ao final de um ciclo.

“Nela avalia-se tanto a solução educacional quanto os resultados de aprendizagem dos alunos” (FILATRO, 2008, p. 31). Esta fase inclui informações sobre a efetividade de experiências de aprendizagem. Como também o processo como um todo, onde se avalia “durante as etapas e entre as etapas e no fim do processo de implementação” (LEBRUN, 2007, p. 89.)

Metodologia

Este estudo é uma pesquisa qualitativa que se apoia sobre a avaliação do modelo ADDIE, modelo de design pedagógico

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



gico existente para a concepção e implementação de cursos de ensino a distância.

O objetivo desse estudo é descrever o modelo ADDIE e avaliar suas contribuições para prática docente, fazendo uso do design de experiência de aprendizagem no ensino a distância na educação superior.

Dentro do nosso estudo, nós buscamos fazer uma análise bibliográfica sobre o processo de design pedagógico e sobre o modelo ADDIE. Esse levantamento bibliográfico, não exaustivo, teve como objetivo descrever em detalhes o modelo ADDIE, suas aplicações e suas contribuições para o docente e discente. Os autores que embasaram essa pesquisa foram Lebrun (2007); Gomes e Silva (2016); Filatro (2018).

Resultados e discussões

Contribuições do modelo ADDIE e design de experiências de aprendizagem para o planejamento docente e aprendizagem discente: limites e desafios à prática educativa

Na figura 2, observando o sistema em conjunto percebemos as inter-relações entre as cinco etapas

Nessa situação, é possível perceber que o Modelo ADDIE se apresenta como importante ferramenta no planejamento pedagógico. As etapas são dependentes entre si, pois cada uma alimenta a seguinte, podendo comprometer o processo de aprendizagem, caso a etapa anterior não seja finalizada corretamente. Essa abordagem sistêmica garante um alinhamento das estratégias para que os objetivos sejam alcançados.

A primeira fase, análise, considerada a mais importante, é onde todas as necessidades do discente devem ser com-



preendidas. Nesta, o discente está como foco principal. É onde se pode observar seu conteúdo, expectativas, necessidades, desejos e contexto social. Estipulam-se os objetivos que depois de claramente destacados segue nova análise para se definir como alcança-los. O que se deve fazer para que cada grupo e/ou discente alcance o objetivo estipulado e como proporcionar uma melhor forma de aprendizagem. Nesta fase deve-se distinguir o que o discente já sabe e o que deverá saber ao completar o curso, disciplina ou período. Esta fase analisa vários fatores que orientam o projeto de desenvolvimento do sistema de aprendizagem.

A etapa seguinte, design, consiste na seleção das ferramentas e recursos necessários para o alcance do desempenho discente, ou seja, inclui toda a abordagem pedagógica da ação educacional, abrangendo elementos como, a elaboração das atividades, conteúdos, a seleção das estratégias, artefatos, metodologias e técnicas que serão utilizadas no decorrer da ação.

Conforme Gomes e Silva (2016, p. 130), as técnicas, tais como por exemplo, diário de auto-observação, questionários, entrevistas, observações e avaliação de desempenho, “são usadas para se capturar os pontos de vista de professores, alunos, coordenadores, diretores ou pais sobre algo relativo a aprendizagem, desenvolvimento de habilidades e competências, satisfação e emoção”, assim, a utilização das técnicas resulta “em dados mais ou menos ricos sobre experiências de ensino-aprendizagem”.

A fase posterior, desenvolvimento, compreende a etapa de produção e elaboração dos objetos de aprendizagem. Nesta fase, de elaboração e desenvolvimento, concerne dois tipos segundo a amplitude: primeira fase simples que se desenvolvem as técnicas e ferramentas habituais do formador e na qual está

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



contida a preparação e sua revisão. Na concepção de um projeto, esta será uma fase complexa, pois envolve a seleção de conteúdo, o cenário das atividades pedagógicas, a fabricação dos recursos e o controle do uso dos recursos.

Na fase vindoura, implementação, ocorre a operacionalização da ação educacional planejada, isto é, a aplicação da proposta educacional junto ao público-alvo. Nessa etapa, conforme Filatro (2008, p. 31) “envolve uma carga maior de metacognição (pensar sobre os próprios processos de aprendizagem) para tomada de decisões individuais ou colaborativas relacionadas ao design”. Paulo Freire (2005) contextualizou como práxis, ‘ação-reflexão-ação’ da prática educativa.

Como vemos, por meio da descrição vem confirmar com o levantamento de Lebrun que a avaliação cobre o processo inteiro: “durante as etapas e entre as etapas e no fim do processo de implementação” (LEBRUN, 2007, p. 89.)

Assim sendo, a avaliação de uma situação de aprendizagem, sendo esta, diagnóstica, formativa ou somativa deve permitir o aprimoramento de forma contínua das experiências de aprendizagem e, além do mais, colaborar em novas práticas de planejamento didático.

Considerações complementares

O tipo de pesquisa metodológica usada nesse estudo foi predominantemente qualitativo e o procedimento utilizado foi bibliográfico, pois tínhamos interesse de descrever o modelo ADDIE (Análise, Design, Desenvolvimento, Implementação e Avaliação) e avaliar suas contribuições para a prática docente, fazendo uso do design de experiência de aprendizagem no ensino a distância na educação superior. O levantamento biblio-



gráfico feito identificou que por mais que pareça complexo, o modelo permite colocar em interação a pedagogia, a didática e a tecnologia propiciando ao discente um ambiente que permita o desenvolvimento de suas competências.

Conclui-se que o objetivo principal do presente estudo, ou seja, descrever o modelo ADDIE e avaliar seu uso no design de experiência de aprendizagem, foi alcançado, tendo em vista, que as contribuições para a educação superior são evidenciadas por meio da aprendizagem do discente e do melhor planejamento docente, pois as etapas se relacionam e são dependentes, sendo assim para prosseguir rumo ao alcance do objetivo pedagógico mensurado na avaliação, o docente precisa cumprir as etapas anteriores, as quais as necessidades discentes são levantadas e levadas em consideração na etapa de design e de desenvolvimento. Para dar continuidade ao estudo, pretende-se aplicar uma entrevista semiestruturada a uma amostra de docentes que atua no ensino a distância para identificar suas percepções sobre o modelo ADDIE.

Referências

BERTALANFFY, L. V. **Teoria geral dos sistemas**. Petrópolis: Vozes, 2008.

BONFIM, David. **Pedagogia no Treinamento**. Rio de Janeiro: Qualitymark, 1998.

FILATRO, Andrea. **Design Instrucional na prática**. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2008.

GOMES, A. S.; SILVA, P. A. **Design de experiências de aprendizagem: criatividade e inovação para o planejamento das aulas**. Recife: Pipa Comunicação, 2016.

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



LEBRUN, M. **Quality Towards an Expected Harmony: Pedagogy and Technology Speaking Together About Innovation.** AACE Journal, 15(2), 115-130. Chesapeake, VA: Association for the Advancement of Computing in Education (AACE). Retrieved August 21, 2017. Disponível em: <https://www.learntechlib.org/p/21024/>. Acesso em 10 ago. 2017.

LIBÂNIO, José Carlos. **Democratização da escola pública** - a pedagogia crítico-social dos conteúdos. São Paulo: edições Loyola, 1990

LIMA, M.A.M. **Auto-avaliação e desenvolvimento institucional na educação superior:** projeto aplicado em cursos de administração. Fortaleza: Edições UFC, 2008.

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

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005, 42.^a edição.

KRAEMER, Maria Elisabeth Pereira. A avaliação da aprendizagem como processo construtivo de um novo fazer. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior**, [S.l.], v. 10, n. 2, 2005. ISSN 1982-5765. Disponível em: <<http://periodicos.uniso.br/ojs/index.php/avaliacao/article/view/1310>>. Acesso em: 21 ago. 2017.

RAABE, A. L. A. et al. **Educação Criativa:** multiplicando experiências para a aprendizagem. Série professor criativo, vol. 4. Pipa Comunicação: Recife, 2016.

SIMÃO NETO, Antonio; HESKETH, Camila Gonçalves. **Didática e Design instrucional.** Curitiba, PR: IESDE, 2009.

SOUZA, Andréa. M.C. **Avaliação docente em estágio probatório:** Estudo das ações educacionais do programa CASA/ UFC-comunidade de Cooperação e aprendizagem significativa. 2016. 173 f. Tese (Doutorado em Educação Brasileira) - Universidade Federal do Ceara, Fortaleza.



STUFFLEBEAM, D. **The CIPP Model for Evaluation**: An update, a review of the model's development, a checklist too guide implementation. Paper read at Oregon Program Evaluators Network Conference, at Portland, Oregon, 2003. Disponível em: <file:///C:/Users/User/Downloads/9781402008498-c2.pdf> Acessado em: 05/06/2015.

TYLER, Ralph. **Princípios Básicos do Currículo e do Ensino**. Porto Alegre, Globo, 1974.

VIÉVILLE C., PETER Y. “**Learning activity modeling and management**”. International Conference on Computers in Education (ICCE'02). IEEE. Auckland, New Zealand, 2002.

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



COMUNICAÇÃO ORAL - EIXO 7

*Avaliação de Ensino-Aprendizagem
na Educação Física Escolar*

VII Congresso Internacional em Avaliação Educacional

Avaliação e seus espaços: desafios e reflexões

ISBN: 978-85-8126-158-4



VII CONGRESSO INTERNACIONAL EM AVALIAÇÃO EDUCACIONAL
AVALIAÇÃO E SEUS ESPAÇOS: DESAFIOS E REFLEXÕES



AVALIAÇÃO NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR NO CONTEXTO DA ESEBA/UFU: CONCEPÇÕES DOS PROFESSORES E O USO DOS INSTRUMENTOS AVALIATIVOS

Tiago Soares Alves

Professor da área de Educação Física do Colégio de Aplicação Cap. ESEBA da Universidade Federal de Uberlândia e orientador no Programa de Bolsas de Graduação da UFU/PROGRAD. Endereço: R. Adutora São Pedro, 40, Campus Educação Física, Bairro Aparecida, MG, Brasil. E-mail: lesleyferreira.educa@hotmail.com

Lesley Ferreira Carlos

Estudante de Pós-graduação e licenciada em Educação Física pela Universidade Federal de Uberlândia/MG, participou do Programa de Iniciação Científica (UFU – PIBIC). Endereço: R. Benjamin Constant, 1286, Bairro Aparecida, MG, Brasil, MG, Brasil. E-mail: lesleyferreira.educa@hotmail.com
Agência financiadora: PROGRAD/UFU e PIBIC/FAPEMIG

Resumo

Esta pesquisa tem como objetivo analisar o processo de avaliação do ensino da Educação Física Escolar da Escola de Educação Básica da Universidade Federal de Uberlândia (ESEBA/UFU). É uma pesquisa de campo e exploratória. As bases filosófico-metodológicas dessa pesquisa encontram-se dentro da perspectiva dialética. A amostra foi composta por seis professores de Educação Física. Os dados foram analisados de forma quantitativa e qualitativa. Os principais resultados nos levam a inferir que os professores têm um conceito de avaliação como algo inerente ao processo de ensino-aprendizagem, colaborando na identificação dos conhecimentos aprendidos pelos alunos e como ato pedagógico que pode ser visto no âmbito do currículo e do ensino.

Palavras-Chave: Avaliação. Educação Física. Escola.

ABSTRACT

This research aims to analyze the assessment process of the teaching of Scholar Physical Education at the Elementary Education School of the Federal University of Uberlândia (ESEBA/ UFU). This is a field and exploratory research. The philosophical and methodological basis are from the dialectical perspective. The sample was composed by six Physical Education teachers. Quantitative and qualitative data analysis were held. Main results lead us to infer that teachers have the



concept of assessment as something inherent to the teaching-learning process, helping to identify the knowledge built by the students and as a pedagogical act that can be seen in the scope of teaching and syllabus.

Key-words: Assessment. Physical Education. School.

Introdução

O presente estudo apresenta como tema central a avaliação no âmbito da educação física escolar. A pergunta que moveu a investigação foi: Como é o processo de avaliação no ensino da Educação Física da Eseba/UFU^{1 2}?

A partir desta questão elaborou-se uma pesquisa cujo objetivo é analisar o processo de avaliação do ensino da Educação Física Escolar da ESEBA/UFU. Mais especificamente, visa identificar a concepção de avaliação dos professores da Instituição de ensino; identificar e analisar os instrumentos avaliativos para as aulas de Educação Física Escolar; verificar as dificuldades e enfrentamentos no processo de avaliação na Educação Física escolar da ESEBA/UFU.

Nesse aspecto, a pesquisa busca contribuir com as discussões da avaliação na Educação Física escolar, tema ainda incipiente na produção científica da área. Além disso, traz elementos para a compreensão do processo de avaliação na Educação Física Escolar da ESEBA, escola considerada referência no município de Uberlândia/MG, e, a partir das reflexões ad-

¹ A área de Educação Física buscou contribuir com os objetivos do Programa de Bolsas oferecido pela Pró-Reitoria de Graduação (PROGRAD) e a intenção foi dar continuidade aos trabalhos de ensino e pesquisa já desenvolvidos pela Área de Educação Física a partir da orientação de alunos/as de graduação.

² A ESEBA é considerada um Colégio de Aplicação, identificada pelo Ministério da Educação mediante a publicação da Portaria nº 959 de 27 de Setembro de 2013, que regulamenta os Colégios de Aplicação nas Universidades Federais.

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AURÉA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



vindas dos resultados, ressignificar a prática da avaliação da área, na própria escola, assim como servir de orientações para outros profissionais.

Referencial teórico

A partir do contato com parte significativa da literatura científica sobre a Avaliação na Educação e na Educação Física, nossa pesquisa adotou como referência alguns autores dentro da perspectiva da Avaliação Formativa ou que, em nosso entendimento, se aproximam dessa concepção de avaliação.

Avaliação formativa

A concepção formativa é compreendida no paradigma das aprendizagens significativas de Silva (2003, p.12), em que o ensino “é visto como um processo de construção de significados fundados nos contextos históricos em que se ensina e se aprende e, conseqüentemente, se avalia”. Deste modo, a avaliação formativa requer uma profunda mudança de atitude, já que a prática docente e discente são objetos de pesquisa e de reflexão, visando uma melhor correspondência com as aprendizagens.

Harlem e James (1997 apud VILLAS BOAS, 2011) afirmam que, diferentemente da avaliação somativa, a formativa leva sempre em conta em que ponto o estudante se encontra em seu processo de aprendizagem, no que se refere a conteúdos e habilidades e, ainda ressaltam que, apesar de ser conduzida pelo professor, são os alunos que exercem o papel central.

De acordo com Villas Boas (2011), ao praticar a avaliação formativa, o professor pode se deparar com dois caminhos. O



primeiro consiste em deixar que o estudante se responsabilize por planejar e desenvolver as ações necessárias, ou seja, o aluno assume um papel de protagonista do ensino. No segundo caminho, o professor toma para si a responsabilidade de direcionar atividades que promovam as aprendizagens. Ambos os caminhos podem ser combinados, cabendo ao professor decidir quando e como dar ênfase a cada um deles.

Ainda, em relação à participação dos estudantes na avaliação formativa, Stiggins (1999; apud VILLAS BOAS, 2011) considera importante o envolvimento do aluno na avaliação escolar, no registro dos resultados e no processo de comunicação. O envolvimento na avaliação possibilita compreender a definição dos critérios e como aplicá-los, fazendo com que, desde pequenos, construam uma cultura de avaliação desvinculada de nota, promoção/reprovação e ainda articulam a ideia de que todos são capazes de aprender.

Dessa forma, pode-se dizer que se tratando de avaliação formativa, o aluno assume um papel de protagonista, já que o mesmo é capaz de interpretar, problematizar, dialogar, compreender e construir conhecimento.

A concepção de Avaliação Formativa em relevo é importante para compreender o olhar dos pesquisadores diante da realidade em estudo. Optou-se por uma breve introdução tendo em vista que a análise dos dados construídos na pesquisa ocorre mediante diálogo com os autores.

Procedimentos metodológicos

Esta é uma pesquisa de campo e exploratória. A pesquisa de campo está voltada para o estudo de indivíduos, grupos, comunidades, instituições, entre outros. Ela tem como objeti-

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



vo compreender os diversos aspectos da sociedade, conseguir informações e/ou conhecimentos a cerca de um problema e descobrir novos fenômenos e suas relações (GIL, 2008).

Já a pesquisa exploratória, busca se familiarizar com algum tema específico buscando a construção de hipóteses. É, portanto, bastante flexível quanto ao seu planejamento, tomando a forma de pesquisa bibliográfica ou estudo de caso (GIL, 2008).

O universo da pesquisa foram os professores da Escola de Educação Básica da UFU (Eseba) situada na Cidade de Uberlândia. A população foi composta pelos professores de Educação Física, sendo no total sete professores. A amostra foi de seis professores.

O instrumento de coleta de dados foi uma entrevista estruturada que foi aplicada aos seis professores de Educação Física da ESEBA.

Após a coleta de dados, realizou-se a transcrição das entrevistas e que foram analisadas de forma quantitativa e qualitativa. Verificou-se o percentual de respostas bem como o conteúdo nelas contido. As respostas foram lidas, interpretadas e agrupadas por aproximação de seus significados, o que permitiu criar categorias de análise.

Em alguns quadros de respostas a porcentagem deu maior que 100% porque o professor deu mais de uma resposta.

Resultados e discussão

Os dados coletados foram descritos nos quadros a seguir a partir da identificação de categorias e, em alguns casos, dos elementos de aproximação das respostas. As entrevistas foram numeradas de 1 a 6 conforme o número de professores participantes.



Quadro 01 – Conceito de avaliação

Categories	Elementos de aproximação das respostas	Professores respondentes (n.6)	Porcentagem de respostas
Feedback	Identifica os conhecimentos apreendidos pelo aluno e dá o <i>feedback</i> .	P1, P2, P3, P6	66.67%
Acompanhar o progresso	É um elemento que faz parte do processo de ensino aprendizagem [...], objetiva avaliar o progresso do aluno.	P4	16,67%
Ação pedagógica	É uma ação pedagógica que faz parte de todo processo educacional que pode ser visto no âmbito da aprendizagem, no âmbito do ensino e curricular, perpassa todas as ações pedagógicas de um professor no ambiente escolar.	P5	16.67%

Fonte: Elaborada pelo autor.

Do total de seis professores participantes da pesquisa, quatro, o equivalente a 66.67%, conceitua a avaliação como um momento de identificar os conhecimentos apreendidos pelo aluno e de dar o *feedback*. Os outros dois professores, cada um separadamente, correspondendo a 16,67% das respostas dadas, identificam a avaliação como um elemento que faz parte do processo de ensino aprendizagem (P4), e que perpassa todas as ações pedagógicas de um professor no ambiente escolar (P5).

A seguir, exemplifica-se com algumas falas: “é um elemento que faz parte do processo de ensino aprendizagem e busca identificar os conhecimentos apreendidos pelos alunos. Pode ser realizado de diversas formas [...] o importante não é a forma, mas sim que ela ocorra para um *feedback* [...].” (P1); “É um retorno do que a atividade serviu para o aluno e para o

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



docente [...], até mesmo um momento, que pode ser reflexivo, diagnóstico e prognóstico [...]. ” (P2); “Momento de verificar em que ponto está frente ao objetivo.” (P3)

Quando é perguntado o conceito de avaliação, o P1 e o P4 referem-se à avaliação como um “*elemento do processo ensino-aprendizagem*”.

Além desse aspecto o P1 destaca que a avaliação “pode ser realizada de diversas formas [...] o importante não é a forma, mas sim que ela ocorra para um *feedback* [...]”.

Ao defender que a avaliação é um processo amplo, e que procura auxiliar o aluno a aprender mais e melhor, percebe-se que a forma como é feita a avaliação é extremamente importante.

A avaliação dentro do processo de ensino não é uma entidade autônoma. Sua importância está dependente da forma como o educador a interliga com as restantes decisões que, devem ser tomadas para garantir um processo consciente e orientado tendente à consecução de objetivos pedagogicamente importantes. (JACINTO, 1984, p 127-131)

O professor deve achar formas diversificadas para avaliar e atender a necessidade dos seus alunos, e a inclusão dos mesmos é importante para que o processo de ensino e aprendizagem fique mais significativo. Luckesi (2000, p.172) define avaliação da aprendizagem como:

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



a exclusão; a inclusão e não a seleção – que, obrigatoriamente, conduz à exclusão.

Avaliar transcende o ato de tomar exclusivamente o desempenho dos alunos em uma prova e considerá-lo aprovado ou reprovado; cada aluno chega a escola com determinadas práticas corporais, com certo conhecimento, carregando experiências anteriores (DARIDO, 2012).

Ainda buscando identificar a concepção de avaliação dos professores, porém, avançando para a noção de finalidade identificaram-se os resultados descritos abaixo, no quadro 2:

Quadro 2 – Finalidade da avaliação

Categorias	Professores respondentes	Porcentagem de respostas
Assimilação do Conhecimento/Conteúdo	P3, P4 e P6	50%
Ações metodológicas e planejamento	P1 e P5	33.33%
Assimilação e ações metodológicas e planejamento	P2	16.67%

Fonte: Elaborada pelo autor.

No que se refere à finalidade da avaliação, 50% dos professores responderam que a avaliação tem a intenção de verificar o conhecimento dos alunos e a forma que eles assimilam os conteúdos passados. Observa-se alguns exemplos: “Verificar o que o aluno conhece, e que conhecimento que apropriou e quais as limitações frente ao conteúdo. Como o aluno está lidando com o conteúdo frente aos objetivos propostos, aproximando ou não dos objetivos.” (P3); “A finalidade é verificar qual foi progresso do aluno frente a um conteúdo. (P4).”; “Perceber como o aluno consegue assimilar esses conhecimentos

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
 NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
 RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



que são trabalhados na disciplina, os conteúdos na sua formação humana e o que ele consegue transpor para as situações do dia-a-dia e da vida dele.” (P6)

Fernandes (2005) percebe o papel do professor, nesse tipo de avaliação, como o de contribuir para o desenvolvimento das competências metacognitivas dos alunos, das suas competências de autoavaliação e também de autocontrole. Uma avaliação, que traz essas características, contribui para que o aluno construa suas aprendizagens, e para que o sistema educacional consiga melhorar as aprendizagens dos alunos.

Para 33.33% dos professores, a avaliação tem intenção de melhorar as ações metodológicas, as quais têm impacto, principalmente, no planejamento do professor. Como exemplo o (P1) “é dar o retorno aos professores no processo de ensino e aprendizagem” e o (P5) “a avaliação serve para revisar os caminhos iniciais que você traçou”.

A avaliação serve como um retorno para os professores analisarem o trabalho realizado. Assim, a avaliação não deve ser vista como ponto de chegada, mas como ponto de partida para a construção de novas relações e rede de significados.

De todos os professores respondentes 16.67%, P2 se destacou por dizer que a finalidade da avaliação é tanto para saber como o aluno assimila o conteúdo quanto para a modificação do planejamento. Vejamos com detalhes: “Verificar o que o aluno conhece e que conhecimento ele apropriou [...] avaliação tem como intuito esta forma de dar este retorno em relação à interação de conteúdo (P2).”

Esse pensamento está mais próximo dos estudos de Dاريو e Rangel (2005), em que dizem que a avaliação deve ser útil para todas as partes envolvidas no processo ensino-aprendizagem; professores, alunos e escola, contribuindo para o



autoconhecimento e para a análise das etapas já vencidas, no sentido de alcançar objetivos previamente traçados.

Portanto, a finalidade da avaliação deve ser clara para todos os professores. Entendemos que deve ter uma análise constante do ensino para que não seja limitado e que possa cada vez mais atender as necessidades do aluno no processo ensino aprendizagem.

A seguir, temos o quadro 3 que trata dos instrumentos de avaliação utilizados pelos professores.

Quadro 3 – Instrumentos que os professores utilizam

Instrumento de registro	Professores	Porcentagem (%) em relação ao número de professores respondentes
Escrita	P3, P4, P5 e P6.	66.7 %
Desenho	P3, P4, P5 e P6.	66.7 %
Blog	P2, P4 e P5.	50 %
Carinha	P1, P2 e P4	50 %
Perguntas Abertas e fechadas	P4 e P5	33.33 %
Diálogo	P3 e P6	33.33 %
Observação	P3 e P4	33.33 %
Portfólio	P5	16.7 %
Testes	P6	16.7 %
Produção de Texto	P5	16.7 %
Apresentação de vídeos sobre os conteúdos trabalhados	P4	16.7 %

Fonte: Elaborada pelo autor.

A seguir está o quadro 4 que se refere às práticas desenvolvidas a partir da aplicação dos instrumentos.

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



Quadro 4 – Práticas desenvolvidas a partir dos resultados obtidos com a aplicação dos instrumentos

Categorias	Elementos de aproximação das respostas	Professores respondentes	Porcentagem (%) de professores respondentes
Em relação ao aluno	Compilação dos dados verifica-se as dificuldades dos alunos e promove um diálogo, identifica o que estão aprendendo, da um retorno referente às relações entre aluno-aluno e aluno-professor.	P1, P2, P3, P4, P5, P6	100%
Em relação ao planejamento / aula	Orienta a aula, avalia para rever planejamento diário e para o próximo ano.	P3, P5 e P6	50%
Em relação ao currículo	Avalia o currículo, discute na área a respeito dos conteúdos e eixos temáticos, repensa e modifica o planejamento.	P1 e P6	33.33%

Fonte: Elaborada pelo autor.

As práticas desenvolvidas, a partir dos resultados obtidos com a aplicação dos instrumentos por parte dos professores, se diferenciaram em três categorias: em relação ao aluno, ao currículo e ao planejamento/aula.

De acordo com as respostas obtidas todos os professores, 100%, usam os resultados para modificar algo em relação ao aluno, como por exemplo: “Depois de aplicação do instrumento faz a compilação dos dados caso perceba alguma dificuldade é repassado ao grupo de professores e quando necessário faz-se o encaminhamento do aluno para o setor de psicologia. ” (P1); “Faço a compilação dos dados e levanto algumas considerações com os alunos. ”(P2)



Os professores ressaltaram levantar considerações com os alunos sobre os dados recolhidos, repassar um aluno com dificuldade para o grupo de professores e as atividades realizadas dá algum posicionamento daquilo que os alunos estão aprendendo, de certa forma as atitudes dos professores vão ao encontro com a avaliação formativa. A avaliação formativa é uma avaliação que regula³ o processo de ensino-aprendizagem, pois é a partir dela que o professor consegue detectar como os alunos estão progredindo, assim como as principais dificuldades e potencialidades. Logo, a avaliação formativa permite que o professor ajuste o ensino, a fim de alcançar os objetivos propostos.

O sistema educacional, muitas vezes, tem se apoiado na avaliação classificatória com a pretensão de verificar aprendizagem ou competências através de medidas e quantificações. Este tipo de avaliação pressupõe que as pessoas aprendam do mesmo modo, nos mesmos momentos e tenta evidenciar competências isoladas. Ou seja, algumas pessoas que por diversas razões têm maiores condições de aprender, aprendem mais e melhor. Outras pessoas, com outras características, que não respondem tão bem ao conjunto de disciplinas, aprendem cada vez menos e são muitas vezes excluídas do processo de escolarização (SANTOS E VARELA, 2007).

Por fim, dos professores que utilizam a avaliação para que no final do ano seja discutido no grupo dos professores sobre o currículo, como exemplo, vejamos a seguir: “Depois da compilação dos dados utilizo muito mais do registro para eu orientar a aula do que para eu avaliar, o que foi registrado vai interferir no planejamento para o próximo ano (P3).”

³ O conceito de regulação aqui é apresentado no sentido de intermediar o processo ensino-aprendizagem e não no sentido de controlá-lo.

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



Darido (2012, p 130) “defende que a avaliação deve mostrar-se útil para as partes envolvidas – professores, alunos e escola – contribuindo para o autoconhecimento e para a análise das etapas já vencidas”. A compilação dos instrumentos deve conseguir melhorar o processo de ensino e aprendizagem daquele ano.

O professor deve ter uma variedade de técnicas e instrumentos para diagnosticar o começo, o durante e o fim do processo avaliativo, para dar sequência da melhor forma possível ao processo de ensino e aprendizagem levando em consideração a realidade e potencialidade dos seus alunos.

Na sequência, o quadro 5 relatou as limitações para implementação de novas práticas avaliativas.

Quadro 5 – Limites existentes para aplicação das práticas avaliativas

Categorias	Professores respondentes	Porcentagens
Rotina de trabalho e a estrutura da escola	P1, P3, P5 e P6	50%
A familiarização do aluno em relação ao instrumento	P2	16.67%
Concepção dos professores	P6	16.67%
Resposta não se aplica	P4	16.67%

Fonte: Elaborada pelo autor.

Dos professores respondentes, 50% apresentam como fator limitante a rotina de trabalho e a estrutura da escola; 16.67% respondeu que é a familiarização do aluno em relação ao instrumento; 16.67% que é a concepção dos professores; e 16.67% não respondeu a pergunta. A categoria detectada como fator limitante sendo a rotina de trabalho, traz como exemplo as seguintes falas dos professores P1 e P5:



[...] limitações está na rotina que nós temos na escola, com muitas outras coisas. [...] um espaço de tempo que muitas vezes está relacionado com outras comissões, com outros projetos da escola [...] as barreiras reais hoje é o envolvimento que a nossa área tem aos diversos projetos coletivos da escola, o que não é ruim, nós cumprimos com o nosso papel, mas muitas vezes nós cumprimos por todas as áreas (P1) (Grifo de elaboração).

“A grande demanda de trabalho não só no ensino... Pesquisa, extensão e gestão. Além disso, as comissões na escola e as orientações dos estagiários (P5) (Grifo de elaboração).”

As limitações para que haja um processo de avaliação mais eficaz foram relatadas pelos professores, sendo a maior limitação a estrutura da escola e a alta cobrança em outras dimensões do trabalho docente que transcendem as aulas. A falta de tempo foi a principal queixa dos professores, por que os mesmos têm trabalhos de pesquisa, extensão para cumprirem, não conseguindo investir a contento para melhorar a qualidade do processo de ensino.

Além da rotina de trabalho ser um fator limitante, o professor 2 relatou que há dificuldade do aluno na familiarização em relação ao instrumento. Exemplo: “A questão do aluno se familiarizar com este processo novo, inédito (instrumentos que já existem, como o blog, por exemplo).” (P2).

Por fim, um dos professores (P6) relatou que além da dificuldade encontrada na rotina de trabalho, também há uma dificuldade na concepção dos professores, no qual respondeu: “Os limites eu acredito que existem não são fáceis, é claro que a estrutura contribui, é claro que a gestão contribui, mas eu acho que [...] que a cabeça dos professores precisa mudar mais.”

O percentual expressivo dos professores que colocam a rotina e a estrutura da escola como fator limitante não nos sur-

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



preende, já que, há várias décadas a literatura que discute sobre a escola já alerta sobre essas preocupações. Nesse sentido, acorda-se com Carmo (2001, p, 47) que diz,

Precisamos superar as relações educacionais hoje existentes na atual estrutura escolar seriada, redimensionar o tempo e o espaço escolares, bem como, flexibilizar os conteúdos rumo a uma abordagem integradora que rompa com a compartimentalização das séries, das disciplinas e com a fragmentação do conhecimento. Enfim, precisa superar de forma radical a atual organicidade escolar brasileira.

Vale ressaltar a fala de um dos professores quando diz que a “cabeça dos professores deve mudar”, nesse sentido seria necessária a mudança de concepção dos professores, que deveria ocorrer para um salto qualitativo para se repensar essa nova estrutura (tempo, espaço, conteúdo) que dê conta das necessidades contemporâneas sinalizadas nas falas dos professores participantes desta pesquisa.

Em síntese, pode-se dizer que as respostas dos professores participantes da pesquisa levam a inferir um conceito de avaliação que diz que avaliação é algo inerente ao processo ensino aprendizagem, colaborando na identificação dos conhecimentos aprendidos pelos alunos (*feedback*) e como ato pedagógico, que pode ser visto no âmbito da aprendizagem do ensino e currículo.

Em relação à finalidade da avaliação, a maioria dos professores a entende como forma de identificar se houve assimilação do conhecimento/conteúdo, outros, em menor parte, a vê como uma ação metodológica e como forma de rever planejamento, um grupo menor ainda consegue perceber as duas finalidades anteriormente citadas.

Quanto aos instrumentos utilizados pelos professores, pode-se dizer que eles apresentam certa variedade, constituin-



do-se em sete, sendo que os instrumentos mais utilizados são o desenho e a escrita.

No que se referem às práticas aplicadas pelos professores a partir dos instrumentos utilizados, pode-se verificar que abrange em sua maioria os alunos, seja para verificar as dificuldades, ou identificar o que estão aprendendo, ou para dar um retorno referente às relações entre aluno-aluno e aluno-professor. Em menor incidência as práticas servem para rever planejamento e, por último, o currículo.

Se aprender é dar sentido e significado à realidade, isto é, compreender, relacionar e sentir para poder aplicar e agir, a avaliação tem que procurar caminhos e estratégias condizentes, que permitam evidenciar em que medida e de que forma os alunos vão atribuindo significado às experiências de aprendizagem. Trata-se de fundamentar e dar um sentido global às diferentes dimensões que articulam a construção do conhecimento dos alunos nas diversas experiências que compõem o currículo da escola (ALONSO, 2012).

Todos os professores relataram sobre a importância da elaboração e da utilização do instrumento sequenciador de aula, seja para controlar o processo, direcionar o professor do ano seguinte, como forma de registro; para avaliação curricular ou para reorganizar e fazer o planejamento.

Em relação ao tipo de avaliação utilizada a metade respondeu ser qualitativa e a outra metade qualitativa e quantitativa, apesar de que quem respondeu que ela é qualitativa deixa subentendido que ela é também quantitativa.

Quanto aos limites existentes para aplicação das práticas avaliativas, verifica-se que a maioria dos professores afirma ser a rotina de trabalho e a estrutura da escola.

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



Considerações finais

Pode-se inferir que os professores de Educação Física da ESEBA estão em busca do aperfeiçoamento do processo ensino-aprendizagem para que seja mais eficaz, quando afirmam que todo fim do ano o grupo faz uma reunião para ver como foi o ano letivo. Apesar dessa reunião, os professores apresentaram dificuldades em lidar com a quantidade de dados que são recolhidos durante o ano e esses dados, segundo algumas falas, não são aproveitados durante o próprio semestre, e sim para o próximo ano.

Essa dificuldade em lidar com os dados pode ser em função da estrutura da escola e rotina de trabalho, e quem sabe pode até significar uma quantidade grande de conteúdos a ensinar, o que impediria usar mais aulas para o processo de avaliação, o que poderia ser uma hipótese de que a área da Educação Física da ESEBA é conteudista, o que se sugere como possibilidade de um problema para outra pesquisa.

Pode-se dizer que, embora os professores apresentem práticas avaliativas em consonância com a concepção posta no PCE, e, ainda, propõe novas práticas e instrumentos, demonstrando, assim, um desejo por uma nova perspectiva de avaliação, mesmo assim, a estrutura da escola e a rotina de trabalho atual aparecem como impeditivos para que se efetivem as propostas avaliativas inscritas no PCE e mencionadas em suas falas.

Para Carvalho et al. (2000, p.195), “a avaliação no âmbito da educação física 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”.



Portanto, finalizando, ressalta-se a importância de não só o micro mudar (a concepção dos professores), mas também o macro, ou seja, a rotina do trabalho docente, a estrutura da escola e a política educacional que orientam todas elas.

Dessa forma, uma nova organização da escola, implica, certamente, em uma nova avaliação. O interesse, doravante, é justamente construir apontamentos ou mesmo propostas avaliativas, a partir dos princípios da avaliação formativa que orientaram as análises aqui presentes, e que ajudam a (re) constituir o objeto de pesquisa para a próxima fase dessa investigação que se voltará especificamente para sala de aula.

Referências

ALONSO, Luisa. **Integração currículo-avaliação. Que significados? Que constrangimentos? Que implicações?** In: ABRANTES, P.; ARAÚJO, F. (Orgs.). Avaliação das aprendizagens: das concepções às práticas. Lisboa: Ministério da Educação, p. 17-23. 2002.

CARMO, A. A. do. Inclusão Escolar: Roupa nova em corpo velho. **Revista Integração**, Brasília, ano 13, n. 23, p. 43 – 47 2001.

CARVALHO, M. H. C. et al. **Avaliar com os pés no chão:** reconstruindo a prática pedagógica no ensino fundamental. Pernambuco: UFPE, 2000.

CORTESÃO, Luisa. Formas de ensinar, formas de avaliar. Breve análise de práticas correntes de avaliação. In: ABRANTES, P.; ARAÚJO, F. (Orgs.). **Avaliação das aprendizagens:** das concepções às práticas. Lisboa: Ministério da Educação, 2002.

DARIDO, Suraya Cristina. **A avaliação da educação física na escola.** In: UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA. Prograd. Caderno de formação: formação de professores didática geral. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2012. P. 127-140, v. 16.

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



DARIDO, S. RANGEL, I. **EDUCAÇÃO FÍSICA NA ESCOLA; Implicações para a prática pedagógica.** Rio de Janeiro: Guanabara Koogan S.A, 2005. 293p.

ESCOLA DE EDUCAÇÃO BÁSICA. UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA. **Plano Curricular de Ensino (PCE).** Uberlândia: Área de Educação Física. 2014

FERNANDES. D. **Avaliação das Aprendizagens:** Desafios às Teorias, Práticas e Políticas. Lisboa: Texto Editora, 2005.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** São Paulo: Atlas, 2008

JACINTO, J. Avaliação em Educação Física. **Revista Horizonte**, vol. I, nº 4, novembro-Dezembro 1984, p 127-131.

JORBA, J.; SANMARTI, N. A Função Pedagógica da Avaliação. In: **Avaliação como Apoio à Aprendizagem.** Porto Alegre: Artmed, 2003.

LUCKESI, C. **Avaliação da aprendizagem escolar.** São Paulo: Cortez, 2000.

SANTOS, M. R. VARELA, S. **A avaliação como instrumento diagnóstico da construção do conhecimento nas séries iniciais do ensino fundamental.** Revista Eletrônica de Educação. Ano I, No. 01, ago. / dez. 2007.

VILLAS BOAS, Benigna M. de F. (2011). **Compreendendo a avaliação formativa.** Avaliação Formativa: práticas inovadoras. Campinas, SP; editora Papirus; p. 13-40.

VILLAS BOAS, Benigna M. de F. **Avaliação e organização do trabalho pedagógico:** uma articulação incipiente. Campinas, SP; editora Papirus; p. 109-129; 1993.



DESEMPENHO DE DIFERENTES PÚBLICOS NOS ITENS DE EDUCAÇÃO FÍSICA NO ENEM 2015: UM OLHAR SOBRE A EJA

Yasmim Soares Rodrigues

Graduanda em Educação Física pela Universidade Estadual do Ceará – UECE.

E-mail: ysoares58@gmail.com.

Kaio Breno Belizário de Oliveira

Graduado em Educação Física pelo Centro Universitário Católica – UniCatólica. Membro do Grupo de Pesquisa em Instrumentos, Modelos e Políticas em Avaliação Educacional (IMPA).

E-mail: kaioibelizario12@gmail.com.

Antonio Evanildo Cardoso de Medeiros Filho

Graduado em Educação Física pelo Centro Universitário Católica – UniCatólica. Membro do Grupo de Pesquisa em Instrumentos, Modelos e Políticas em Avaliação Educacional (IMPA).

E-mail: evanildofilho17@gmail.com.

José Airton de Freitas Pontes Junior

Doutor em Educação pela Universidade Federal do Ceará – UFC. Pesquisador de Pós-Doutorado pela Universidade Federal do Acre. Professor da Universidade Estadual do Ceará – UECE. Líder do Grupo de Pesquisa em Instrumentos, Modelos e Políticas em Avaliação Educacional (IMPA).

E-mail: japontesjr@gmail.com.

RESUMO

O estudo teve como objetivo avaliar o nível de desempenho dos alunos nos itens de Educação Física no ENEM na edição de 2015. Foram selecionados os itens de Educação Física dentro da área de Linguagens e Códigos e suas Tecnologias do caderno azul da edição. Os dados para a determinação dos resultados foram coletados no site do INEP. O estudo assume caráter descritivo, documental, quantitativo e transversal. O público do exame é diversificado, no entanto, o desempenho dos candidatos da Educação para Jovens e Adultos foi baixo em relação aos demais. Fatores externos podem atrapalhar ou intensificar o desempenho dos alunos, e nesse ponto o aspecto democrático do exame é testado.

Palavras-chave: Avaliação Educacional. Linguagens e Códigos. Desempenho acadêmico.

ABSTRACT

The aim of this study was to evaluate the level of students' performance in the Physical Education items in ENEM 2015. Physical Education items were selected within the area of Languages, Codes and their

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



Technologies. Data for the determination of results were collected on the INEP website. The study is descriptive, documentary, quantitative, and transversal. The Exam audience is diverse, but the performance of EJA (Youth and Adult Education Program) candidates has been low, compared to the others. External factors can disrupt or intensify the students' performance and at this point, the democratic aspect of the exam is tested.

Key-words: Educational Assessment. Languages and Codes. Academic Achievement.

Introdução

No Brasil, a educação passou por vários estágios de desenvolvimento. Desde os primórdios educacionais, com regime tradicional, aos dias atuais com uma proposta educacional inovadora no ambiente escolar (ALVES; FALIVENE, 2013). A inovação possibilitou mudanças como a amplificação da Educação Básica ao público de jovens e adultos, atuando como uma proposta educacional inclusiva, pela lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996).

Dessa forma, o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) é um exemplo de avaliação em larga escala (ROCHA; FERREIRA, 2017) e segundo Darido (2012), a avaliação é um processo mais amplo que atribuir uma média. Na verdade, avaliar é um processo que procura auxiliar o aluno a aprender, mais e melhor e não somente o considerar aprovado ou reprovado. Para a Educação Física, especificamente, avaliar implica ajudar o aluno a perceber as suas limitações e habilidades e, dessa forma, ajudá-lo a reconhecer sua evolução e motivar para possíveis avanços futuros.

Em 1998, o Enem foi criado para a função geral de avaliar o desempenho do discente ao terminar de cursar a edu-



cação básica, analisando o desenvolvimento de competências fundamentais para o avanço do aluno. Dentre os parâmetros específicos estão a ofertar um referencial para auto avaliação do aluno e fornecer uma base para o bom desempenho em qualquer setor do mercado de trabalho, cursos profissionalizantes e ensino superior (BRASIL, 2002).

Com o passar dos anos as finalidades foram tornando-se múltiplas. Classificação dos alunos para programas de valor acadêmico como é o caso do Programa Universidade para todos (Prouni), processo seletivo para ingresso dos estudantes no ensino superior pelo Sistema de Seleção Unificada (Sisu), parâmetro para financiamento de cursos no Ensino Superior na rede particular por meio do Fies e a certificação de competências também voltou a ser componente das finalidades do Exame Nacional do Ensino Médio em 2017 (BRASIL, 2017). Dentro das diversificadas finalidades e utilizações do Exame, o público foi aumentando com objetivos diferentes, além do inicial que era somente avaliação do desempenho.

Segundo Fensterseifer et al. (2011), a educação física só apareceu no Enem em 2009, muito após sua criação, sendo possível deduzir que sua incorporação na matriz de referência do exame possibilitou um reconhecimento maior da profissão, porém, não tão grande como as outras disciplinas componentes do currículo pedagógico antigo. O número de questões pode ser um dos indicativos da menor importância que é dada à disciplina, além disso, o nível das questões também não ultrapassa a categoria de compreensão, sintetizando um baixo domínio cognitivo exigido nos itens, através da taxonomia de Bloom (PONTES JUNIOR, 2015).

Este trabalho trata sobre o desempenho dos candidatos do Enem no ano de 2015 nos itens de Educação física, avalian-

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



do e descrevendo diferentes tipos de estudantes que compõem o quadro do processo avaliativo em larga escala e possibilitando a observação do público diversificado que faz parte do cenário educacional brasileiro. Nesse sentido, se torna relevante a elaboração de uma síntese complexa com relação ao desempenho dos alunos nos itens de Educação Física. Com tal iniciativa, pretende-se contribuir na dedução a partir de evidências que mostrem a discrepância entre as condições educacionais brasileiras em relação à prática pedagógica da Educação Física Escolar, já que o desempenho no processo avaliativo objetiva responder a esta prerrogativa.

Com a observação se torna possível à viabilização de possíveis ideias que proponham melhorias para forma pedagógica e processos avaliativos atuais em larga escala, além de mostrar aos discentes e docentes a condição da relação educacional em que estão inseridos. Além de sintetizar possíveis fatores que contribuam para esta situação, possibilitando melhorias futuras no quadro educacional, direcionando o olhar mais específico para público de jovens e adultos.

Objetivo

Avaliar o nível de desempenho nos itens de Educação Física dos candidatos ao Enem de 2015 em públicos diversos, salientando os candidatos da Educação para Jovens e Adultos (EJA).

Referencial teórico

O Enem é um método avaliativo que pretende avaliar a intelectualidade, ou seja, certas competências dos discentes



(BRASIL, 1998, 2000). Sendo uma avaliação em larga escala no Brasil, já que engloba as necessidades de muitos públicos estudantis, é importante conhecer sobre este Exame. O Enem engloba as disciplinas do currículo pedagógico, e no domínio cognitivo, a categoria mais cobrada é a da compreensão, de acordo com a taxonomia de Bloom (PONTES JUNIOR, 2015).

Segundo Gomes e Borges (2009) muita importância é dada aos aspectos cognitivos do Exame. O desafio dos alunos para responder as questões propostas se encontra nesta categoria. A teoria das competências apareceu com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) em 1996, e para o Ensino Médio, em específico, foram elaboradas as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio de maneira particularizada. Um documento oficial foi criado para levar isso até as escolas, contendo informações sobre os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) (RICARDO; ZYLBERSZTAJN, 2016).

A Educação física se tornando parte da matriz referencial do Enem no ano de 2009, passou a integrar a área de Linguagens e Códigos e suas Tecnologias. A disciplina não tendo caráter obrigatório para certos estudantes que atendem aos pressupostos da LDB, de certa forma, prejudicou os alunos do curso noturno, já que a maioria possui particularidades que isentam da prática da educação física escolar (FERNANDES; RODRIGUES; NARDON, 2013).

Nesse sentido, cursos do período noturno compõem a modalidade da Educação para Jovens e Adultos, criada com objetivo de integrar esse público à educação, e, também, possibilitar sua certificação de competências, no caso com o Encceja, que volta a vigorar no ano de 2017 (PONTES JUNIOR, 2017). Na visão curricular a incorporação da disciplina no Enem possibilita mudanças pedagógicas na Educação básica,

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



incrementando a visão dos alunos sobre a Educação Física, que agora como as outras disciplinas faz parte do Enem (BELTRÃO, 2014) e, sendo assim, avaliações em larga escala como o Enem, podem influenciar a prática do professor em ambiente escolar (SOUSA; SOBRAL; TROMPIERI FILHO, 2015), logo o desempenho do aluno também é afetado.

Nesse contexto, um dos principais objetivos do professor de Educação Física no âmbito escolar é o trabalho da expressão individual do aluno, amplificando a área da cultura corporal do movimento nas aulas (SILVA; RINALDI, 2015) e, dentro desta perspectiva, os itens do Enem em relação à disciplina nos anos de 2009 a 2013 foram as temáticas relacionadas às atividades rítmicas e expressivas, e conhecimento sobre o corpo (PONTES JUNIOR, 2016).

Dessa forma, nota-se uma concordância em relação aos objetivos do professor de Educação Física na Educação básica e as temáticas cobradas no processo avaliativo, porém, não se tem o conhecimento da forma que são trabalhadas. Apesar do avanço da profissão em relação a planejar as aulas, vale salientar que isso ainda ocorre isoladamente, impedindo a coletivização da prática para objetivos mais amplos (LOPES, 2016), fato que faz com que o avanço sistemático do exercício da profissão se prenda a pontos isolados, dificultando uma comunicação em larga escala para o nivelamento dos objetivos e práticas pedagógicas de maneira única e eficiente.

Procedimentos metodológicos

Primeiramente, foram selecionados os itens de Educação Física dentro da área Linguagens e códigos e suas tecnologias do caderno azul do Enem de 2015, no qual tiveram dois itens,



respectivamente, 124 e 133, de Educação Física. Dessa maneira, como critério de inclusão: i) ter respondido o caderno azul, ii) não ter zerado na redação e iii) ter respondido todos os itens da área linguagens e códigos. Como critério de exclusão: i) ter zerado a redação, ii) não comparecer no local de realização da prova e iii) não ter respondido os itens da área de Linguagens e códigos.

Os dados foram coletados a partir dos microdados disponibilizados no site do INEP, além disso, os microdados são coletados a partir da aplicação do próprio exame, composto por 180 questões, sendo 45 questões em cada área e uma redação. Para melhores observações dos resultados foram criadas três categorias de idades: i) candidatos de até 18 anos, ii) candidatos de 19 a 25 anos e iii) candidatos de 26 anos ou mais. Já que a primeira concentra candidatos que ainda podem estar cursando o Ensino Médio sem ser na modalidade EJA, a segunda envolve tanto os candidatos da modalidade EJA, quanto os alunos recém-concluintes, não obstante, a terceira engloba os candidatos que concluíram.

Para análise dos dados foram utilizadas estatísticas descritivas, frequência relativa (%) para quantificação de acertos nos itens, média e/ou nota de acertos nos itens, desvio-padrão (dp) e o coeficiente de variação (CV) para inferências sobre a homogeneidade dos dados. Sendo que para realização desses procedimentos foi utilizado o software SPSS versão 22.0.

Resultados e discussão

Os participantes do sexo feminino mostraram maior porcentagem de acertos nos dois itens de Educação Física no ENEM de 2015, concomitantemente, elevada média (6,39) e menor CV (52,8%), ou seja, menos heterogêneo. No que se re-

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



fere ao tipo de escola, a esfera privada logrou acentuados percentuais de acertos e média (7,62), além de apresentarem menos dispersão (42,6%).

Tabela 1 – Descritivos dos itens de Educação Física no Enem de 2015.

Variáveis		Item 124	Item 133	Média	Dp	Coeficiente de variação
		Percentual de acerto				
Sexo	Feminino	81,7	46,3	6,39	3,44	53,8
	Masculino	74,5	43,3	5,89	3,67	62,3
Tipo de escola	Pública	76,7	39,8	5,82	3,52	60,4
	Privada	86,6	65,9	7,62	3,25	42,6
Dependência administrativa (escola)	Federal	86,9	67,1	7,70	3,20	41,5
	Estadual	76,4	39,0	5,76	3,51	60,9
	Municipal	78,3	43,2	6,07	3,55	58,4
Tipo de instituição que concluiu ou concluirá o Ensino Médio	Privada	86,6	65,9	7,62	3,25	42,6
	Ensino Regular	79,1	46,3	6,27	3,54	56,4
Localização (escola)	Educação Especial - Modalidade Substitutiva	77,3	38,6	5,79	3,51	60,6
	Educação de Jovens e Adultos	74,4	30,3	5,23	3,40	65,0
Região	Urbana	78,9	45,3	6,20	3,54	57,0
	Rural	71,7	34,8	5,32	3,56	66,9
	Centro-Oeste	77,7	44,1	6,09	3,56	58,4
Idade	Nordeste	73,6	38,0	5,57	3,59	64,4
	Norte	71,5	35,6	5,35	3,58	66,9
	Sudeste	82,4	50,2	6,62	3,44	51,9
Idade	Sul	82,9	50,5	6,67	3,42	51,2
	Candidatos de até 18 anos	80,5	48,5	6,44	3,50	54,3
	Candidatos de 19 a 25 anos	69,7	31,2	5,04	3,52	69,8
	Candidatos de 26 anos ou mais	77,6	26,4	6,18	3,21	51,9

Fonte: próprios autores com base nos microdados do INEP 2015.



Já referente à dependência administrativa, 86,9% das escolas de administração federal acertaram o item 124, no entanto, houve decréscimo no percentual de acertos do item 133, no qual 67,1% acertaram, obtendo maior (7,70) média entre as administrações. No tocante da administração estadual, suas escolas acertaram 76,4% no item 124 e 39,0% no item 133, sendo que esses percentuais são os menores entre as dependências administrativas. As escolas de administração municipal acertaram 78,3% o primeiro, e 43,2% o segundo. Ainda por esse lado, as escolas de administração privada apresentaram segundo melhores percentuais de acertos dos itens, sendo 86,6% para o primeiro item e 65,9% para o segundo. Não obstante, os percentuais de acertos seguiram uma mesma linha, maiores acertos no item 124 e menores no item 133, realçando que as escolas de administração federal e privada apresentaram menores heterogeneidades.

No que concerne aos tipos de instituições que concluíram ou concluirão o Ensino Médio, 79,1% dos candidatos de instituições do Ensino Regular acertaram o item 124 e 46,3% o item 133. Já no que se diz respeito aos candidatos da Educação Especial, 77,3% acertaram o primeiro item e 38,6% o segundo. Ainda nessa via, 74,4% dos candidatos da Educação de Jovens e Adultos acertaram o item 124 e 30,3% acertaram o item 133; com isso, esses candidatos apresentaram menores percentuais de acertos e menor média, no entanto, a heterogeneidade foi maior.

Foi possível observar que 78,9% das escolas, de zona urbana, acertaram o item 124 e 45,3% o item 133, com maior média (6,20), e, 71,7% acertaram o primeiro item e 34,8% o segundo, sendo menor a heterogeneidade da zona urbana. Ainda no que se refere à localização, 77,7% dos candidatos da região

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



Centro-Oeste acertam o primeiro item e 44,1% o segundo, na região Nordeste, 73,6% acertam o primeiro e 38,0% o segundo, na região Norte, houve menor percentual de acertos, com 71,5% acertando o primeiro item e 35,6% o segundo, já as regiões sudeste e sul apresentaram resultados semelhantes, no qual 82,4% dos candidatos da região sudeste acertam o primeiro item e 50,2% o segundo, não obstante, 82,9% dos candidatos da região sul acertaram o primeiro item e 50,5% o segundo. Vale destaque, essas duas últimas regiões apresentaram melhores médias e menores heterogeneidades.

Já no tocante da idade dos candidatos, os candidatos de até 18 anos apresentaram melhores percentuais de acertos, na medida em que 80,5% acertaram o item 124 e 48,5% acertaram o item 133. No entanto, os candidatos de 26 anos ou mais, apresentaram menor CV (51,9), mesmo sendo heterogêneo.

A influência de algumas características socioeconômicas como a renda familiar e escolarização dos pais afetam o desempenho dos estudantes no Enem e podem ter afetado diretamente o público EJA. A maior pontuação acompanha, proporcionalmente, o aumento da renda, que, por sua vez, acompanha o aumento da escolarização dos pais (VIGGIANO; MATTOS, 2012). Logo, o fato é de certa forma, explicado pelas peculiaridades em comum que este público carrega consigo. Os componentes se encontram fora da faixa etária comum e os alunos englobados na faixa etária que obtiveram resultados ruins totaliza o público da EJA, comprovando a influência dos fatores citados anteriormente. Isto pode estar diretamente ligado a Lei 9334 sancionada no ano de 1996, que torna a educação física facultativa aos alunos que possuem carga horária de trabalho acima de seis horas, que tenha mais de trinta anos ou que tenha filhos. Essas características fazem parte do públi-



co da EJA, ou seja, a problemática é produto de uma série de fatores.

O baixo desempenho dos alunos da EJA aconteceu na edição de 2014 (PONTES JUNIOR, 2017), continuou em 2015, e três anos após isso, ou seja, em 2017, o Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos (Encceja) volta a fazer parte das finalidades do Enem (BRASIL, 2017). Com isso, nota-se que a partir da análise do insucesso dos candidatos nesses dois anos, a tentativa de especificar o objetivo do grupo no exame e o fato da Educação Física passar a fazer parte da matriz curricular do Enem, beneficiaria a disciplina, pois haveria um incentivo para maior atenção ser dada às aulas de Educação Física.

Por outro lado, as regiões Sudeste e Sul já vinham liderando o cenário da produção acadêmica relacionada à Educação Física Escolar no Brasil, sendo o Nordeste uma região promissora em relação ao desenvolvimento da área (MARTINS, 2013), dando continuidade a isso em 2015 as colocações foram às mesmas. Como a produção acadêmica coloca a Educação Física disponível à leitura e ao domínio científico para transmissão de conteúdo, está na mão das universidades o melhor desempenho dos alunos dessas duas regiões específicas. No estudo feito em 2014 com estudantes componentes da EJA, a região Sudeste obteve uma média de 5,41 em relação ao desempenho nos itens de Educação Física no Enem, seguida da região Sul com 6,21. A Região Nordeste obteve média de 5,06 (PONTES JUNIOR, 2017). Logo, em aspectos comparativos, mesmo com público distinto é notável que as regiões Sul e Sudestes lideram os resultados do Exame.

Na Zona Rural, a precariedade das escolas é visível quando comparada à Zona Urbana, além do menor investimento

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO

público que recebem (BEM; LIMA, 2015), e estes são dois fatores que influenciam diretamente o desempenho dos alunos, pois a qualidade escolar de ensino e infraestrutura são pilares importantes para o bom desempenho pedagógico dos discentes. Dessa forma, estes fatores podem ter afetado diretamente o aproveitamento dos alunos da Zona Rural no ano de 2015.

<p>QUESTÃO 124 ○○○○○</p> <p>Obesidade causa doença</p> <p>A obesidade tornou-se uma epidemia global, segundo a Organização Mundial da Saúde, ligada à Organização das Nações Unidas. O problema vem atingindo um número cada vez maior de pessoas em todo o mundo, e entre as principais causas desse crescimento estão o modo de vida sedentário e a má alimentação.</p> <p>Segundo um médico especialista em cirurgia de redução de estômago, a taxa de mortalidade entre homens obesos de 25 a 40 anos é 12 vezes maior quando comparada à taxa de mortalidade entre indivíduos de peso normal. O excesso de peso e de gordura no corpo desencadeia e piora problemas de saúde que poderiam ser evitados. Em alguns casos, a boa notícia é que a perda de peso leva à cura, como no caso da asma, mas em outros, como o infarto, não há solução.</p> <p><small>FERREIRA, T. Disponível em: http://obesidade.gov.br. Acesso em: 2 ago. 2012 (adaptado).</small></p> <p>O texto apresenta uma reflexão sobre saúde e aponta o excesso de peso e de gordura corporal dos indivíduos como um problema, relacionando-o a</p> <p>A padrão estético, pois o modelo de beleza dominante na sociedade requer corpos magros.</p> <p>B equilíbrio psíquico da população, pois esse quadro interfere na autoestima das pessoas.</p> <p>C quadro clínico da população, pois a obesidade é um fator de risco para o surgimento de diversas doenças crônicas.</p> <p>D preconceito contra a pessoa obesa, pois ela sofre discriminação em diversos espaços sociais.</p> <p>E desempenho na realização das atividades cotidianas, pois a obesidade interfere na performance.</p>	<p>QUESTÃO 133 ○○○○○</p> <p>Riscar o chão para sair pulando é uma brincadeira que vem dos tempos do Império Romano. A amarelinha original tinha mais de cem metros e era usada como treinamento militar. As crianças romanas, então, fizeram imitações reduzidas do campo utilizado pelos soldados e acrescentaram numeração nos quadrados que deveriam ser pulados. Hoje as amarelinhas variam nos formatos geométricos e na quantidade de casas. As palavras “céu” e “inferno” podem ser escritas no começo e no final do desenho, que é marcado no chão com giz, tinta ou graveto.</p> <p><small>Disponível em: www.biblioteca.ages.edu.br. Acesso em: 20 maio 2015 (adaptado).</small></p> <p>Com base em fatos históricos, o texto retrata o processo de adaptação pelo qual passou um tipo de brincadeira. Nesse sentido, conclui-se que as brincadeiras comportam o(a)</p> <p>A caráter competitivo que se assemelha às suas origens.</p> <p>B delimitação de regras que se perpetuam com o tempo.</p> <p>C definição antecipada do número de grupos participantes.</p> <p>D objetivo de aperfeiçoamento físico daqueles que a praticam.</p> <p>E possibilidade de reinvenção no contexto em que é realizada.</p>
--	--

Fonte: Inep. Caderno Azul da edição 2015 do Enem.

(As figuras se referem às questões de educação física no Exame: figuras x e y, respectivamente aos itens 124 e 133 da edição).

Na figura x, referente à questão 124 observa-se uma temática mais contextualizada voltada à saúde, já na figura y referente à questão 133, é possível notar uma temática relacionada a uma brincadeira muito conhecida e popular, mas com embasamento histórico e que exige experiência de vida para entender o verdadeiro contexto das brincadeiras. Em aspectos gerais do exame foi notável o melhor desempenho de todos no item 124 do que no item 133.

Diante do exposto, um dos objetivos da Educação Física é a propagação de qualidade de vida (EUROPEAN COMMIS-



SION, 2013), logo, a exigência do Enem é uma contribuição para adoção de bons hábitos a partir do ambiente escolar. A hegemonia dos temas da saúde ou esporte para promoção da saúde são comuns no ambiente escolar (DE QUADROS; STEFANELLO; SAWITZKI, 2014), logo o contato dos alunos com a temática contribuiu para o melhor desempenho no item 124.

O caráter lúdico das aulas de educação física assume papel importante na formação dos estudantes, atuando como uma ferramenta de aprendizado prazerosa (MARQUES; CARVALHO, 2017). As brincadeiras assumem esse caráter lúdico e, sem dúvidas, caracterizam uma boa ferramenta pedagógica a ser utilizada. Além disso, no item 133, na figura y, além do conhecimento da brincadeira, os aspectos históricos relacionados e sua finalidade também são exigidos, assumindo um patamar mais amplo na esfera educacional.

A pedagogia histórica crítica no ambiente escolar é uma prática inovadora e que assume extrema importância para formação de estudantes conscientes do contexto amplificado da finalidade e da aula de educação física (LACERDA, 2015), e, tomando como base o desempenho dos candidatos no Exame no item 133, é possível deduzir que mesmo sendo uma temática conhecida, os aspectos históricos não estão sendo trabalhados de maneira satisfatória no ambiente escolar. A temática que liga o professor de educação física à saúde assume uma hegemonia sobre o caráter histórico. Segundo Rodrigues (2016) os cursos de licenciatura em Educação Física estão formando professores voltados somente à técnica, deixando de lado muitos aspectos importantes para formação autêntica dos discentes, dificultando o bom desempenho dos candidatos em questões que cobrem um nível de conhecimento contextualizado, como no caso do item 133 da edição do Enem no ano de 2015.

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



Dentro dos percentuais de erro no item 133, foi possível observar a diferença entre os níveis de desempenho dos candidatos. Dessa forma, a diferença foi a mesma de quando a análise foi feita sem a exposição dos conteúdos dos itens e de maneira geral, se diferenciando somente no baixo desempenho dos candidatos com mais de 26 anos no item. Essa faixa etária engloba não somente alunos da EJA, mas dentro dos resultados obteve menor desempenho.

Na Educação Física antiga as aulas eram centradas na delimitação dos conceitos da disciplina e a visão do professor de Educação Física como educador tinha pouca influência no que diz respeito à concepção pedagógica (BETTI, 2013). Dessa forma, o item 133 tem tematização histórica e a educação física escolar antiga assumia um caráter pedagógico tradicional e não inovador e interdisciplinar que assume hoje. Nota-se que a base histórica do caráter lúdico foi trabalhada em menor escala dentro desse público. O fato explica o baixo desempenho dos alunos no item 133, mas o melhor desempenho no item 124 demonstra que a temática relacionada à saúde já tende a propor que o assunto já era componente das aulas.

Conclusão

Conclui-se que há diferenças pragmáticas relevantes entre o desempenho dos alunos que participaram do Exame Nacional do Ensino Médio no ano de 2015, e, também que os alunos da EJA não obtiveram êxito no exame. A diferença entre os percentuais de acerto nos itens de Educação Física chama atenção para a condição do nível democrático do processo avaliativo, onde condições externas possam atrapalhar ou potencializar o desempenho dos alunos, porém o fato não



é considerado, mas pode ser observado quando se nota que o público que obteve menores resultados faz parte da EJA. É de interesse, do discente e do docente, o conhecimento do ensino e da aprendizagem, respectivamente. A visibilidade da atuação de ambos no cenário avaliativo educacional é o que permite a melhoria da condição atual e potencializa o papel do professor de Educação Física no ambiente escolar.

A partir desse estudo, espera-se motivar mudanças nas práticas pedagógicas para o maior sucesso de certos grupos em relação ao desempenho no Exame Nacional do Ensino Médio e instigar alunos, professores, gestores e coordenadores para uma mudança em relação à condição pedagógica atual e ao exercício da profissão do Educador físico na EJA, voltando o olhar para finalidade específica do grupo no Enem, no caso a certificação. Sucintamente, o estudo propõe a observação do Exame de forma mais democrática, levando em consideração não somente o desempenho do aluno de maneira igualitária, mas a avaliação do cenário educacional em que este aluno está inserido e o motivo para tal desempenho, satisfatório ou não. Além disso, o aprimoramento das práticas pedagógicas na Educação voltada para Jovens e Adultos (EJA), já que obtiveram os piores resultados no exame; e o maior reconhecimento da importância das aulas de educação física de maneira obrigatória para todos os estudantes.

Por fim, acredita-se que o estudo possa auxiliar em possíveis melhorias diretas no Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), abrindo oportunidades para as mais diversas finalidades que o Exame tem, levando em consideração as particularidades do público-alvo de cada modelo educacional existente. Além disso, a partir do conjunto de informações presentes abrirem oportunidade a novos estudos sobre a heterogeneida-

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



de pedagógica nacional e desempenho dos alunos após a volta da possibilidade da obtenção da Certificação de Competências com o Enceja em 2017, objetivando melhorias na região para futuros resultados que contribuam no reconhecimento do valor da profissão e o melhoramento do exercício da mesma na escola.

Referencias

ALVES, R.; FALIVENE, J. M. Avaliação educacional. Da teoria à prática. Editora: LTC, 2013.

BELTRÃO, J. A. (2014). A educação física na escola do vestibular: as possíveis implicações do ENEM. **Movimento, revista de Educação Física da UFRGS**, v. 20, n. 2, p.819-840, 2014. Disponível em: <<http://www.seer.ufrgs.br/index.php/Movimento/article/view/41801/28928>>. Acesso em: 15 de agosto de 2017.

BEM, A.; LIMA, M. G. As escolas rurais na mesorregião oeste do paraná (1950-2013). **Revista Geografia e Pesquisa**, v. 9, n. 1, p. 25-35, 2015. Disponível em:<<http://vampira.ourinhos.unesp.br/openjournalssystem/index.php/geografiaepesquisa/article/view/218/118>>. Acesso em: 15 de agosto de 2017.

BEM, A.; LIMA, M. G. A política educacional dirigida à educação rural no brasil: estudo de caso na mesorregião oeste do paraná. **Revista Brasileira de Educação em Geografia**, v. 5, n. 10, 2015, p. 54-75, 2015. Disponível em:<<http://www.revistaedugeo.com.br/ojs/index.php/revistaedugeo/article/view/270>>. Acesso em: 15 de agosto de 2017.

BETTI, M. **Educação Física escolar: ensino e pesquisa-ação**. Ijuí: Ed. da Unijuí, 2009.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – Inep. 2017. Novo ENEM. Disponível



em: <<http://portal.mec.gov.br/busca-geral/179-estudantes-108009469/vestibulares-1723538374/13318-novo-enem>>. Acesso em: 15 de agosto de 2017.

BRASIL, Ministério da Educação e Cultura (MEC). **Lei de diretrizes e bases da educação nacional**. Brasília, DF: Ministério da Educação e Cultura, 1996. Acesso em: 15 de agosto de 2017

BRASIL, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira-Inep. (2017). **ENCCEJA**. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/encceja>>. Acesso em: 15 de agosto de 2017.

BRASIL. (2002) Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Enem: Documento Básico**. Brasília: MEC/Inep. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/documents/186968/484421/ENEM+-+Exame+Nacional+do+Ensino+M%C3%A9dio+documento+b%C3%A1sico+2002/193b6522-cd52-4ed2-a30f-24c582ae941d?version=1.2>>. Acesso em: 15 de agosto de 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Enem: documento básico**. Brasília, 1998. Disponível em: <http://www.publicacoes.inep.gov.br/portal/subcategoria/4/page/1/item_page/75>. Acesso em: 15 de agosto de 2017.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Enem: documento básico**. Brasília, 2000.

DARIDO, S. C. **A avaliação da educação física na escola. In: Universidade Estadual Paulista**. Prograd. Caderno de formação: formação de professores didática geral. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2012. p. 127-140, v. 16. Disponível em acervo digital Paulista: <https://acervodigital.unesp.br/handle/123456789/41554?locale=pt_BR>. Acesso em: 15 de agosto de 2017.

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



DE QUADROS, R. B.; STEFANELLO, D.; SAWITZKI, R. L. A prática da cultura esportiva nas aulas de Educação Física. **Motrivivência**, v. 26, n. 42, p. 238-349, 2014. DOI: <http://dx.doi.org/10.5007/2175-8042.2014v26n42p238>.

European Commission/EACEA/Eurydice, 2013. **Physical Education and Sport at School in Europe Eurydice Report**. Luxembourg: Publications Office of the European Union. Disponível em: < http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic_reports/150EN.pdf>. Acesso em: 15 de agosto de 2017.

FENSTERSEIFER, P. E.; GONZÁLES, F. J.; SCHWENGBER, M. S. V.; SILVA, P. **Educação Física nas avaliações em larga escala brasileiras: balanço e desafios**. Em Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Org.). Avaliações na educação básica em debate: ensino e matrizes de referências das avaliações em larga escala, 1ª ed., pp. 357-386, 2011. Brasília: INEP.

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, 2013. Doi: <http://dx.doi.org/10.5007/2175-8042.2013v25n40p13>.

GOMES, C. M. A.; BORGES, O. O Enem é uma avaliação educacional construtivista? Um estudo de validade de construto. **Estudos em avaliação educacional**, v. 20, n. 42, p. 73-87, 2009. DOI: <http://dx.doi.org/10.18222/eae204220092060>.

LACERDA, C. G. Formação de professores de educação física para a educação infantil na perspectiva da formação ampliada: contribuições da pedagogia histórico-crítica. 2015. Disponível em: <http://repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/17051>. Acesso em: 15 de agosto de 2017.

LOPES, M. R. SOUSA.; MILLEN NETO, A. R.; PARENTE, M. L. C.; ARAÚJO, J. G. E.; SOUSA, C. B.; MOURA, D. L. A práti-



ca do planejamento educacional em professores de Educação Física: construindo uma cultura do planejamento. **Journal of Physical Education**, v. 27, n. 1, p. 2-9, 2016. Doi: 10.4025/jphyseduc.v27i1.2748.

MACHADO, M. M. A educação de jovens e adultos no Brasil pós-Lei 9.394/96: a possibilidade de constituir-se como política pública. **Em Aberto (online)**, v. 22, p. 17-39, 2009. Disponível em: < http://forumeja.org.br/sites/forumeja.org.br/files/Margarida_5_Texto_2_-_EJA_pos_LDB.pdf>. Acesso em: 15 de agosto de 2017.

MARQUES, M. L. N.; CARVALHO, A. W. A. As brincadeiras como ferramenta pedagógica na educação infantil. **Form@re. Revista do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica/Universidade Federal do Piauí**, v. 4, n. 1, p. 170-174, 2017. Disponível em: <<http://www.ojs.ufpi.br/index.php/parfor/article/viewFile/5593/3301>>. Acesso em: 15 de agosto de 2017.

MATOS, J. M. C.; SCHNEIDER, O.; MELLO, A. S.; FERREIRA NETO, A.; SANTOS, W. A produção acadêmica sobre conteúdos de ensino na educação física escolar. **Movimento**, v. 19, n. 2, p. 123-148, 2013. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/html/1153/115326317010/>>. Acesso em: 15 de agosto de 2017.

PONTES JUNIOR, J. A. F., SOUSA, L. S., & SILVA, A. G. **Itens de educação física no Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) via taxonomia de Bloom**. Em Anais do VI Congresso Internacional em Avaliação Internacional, pp. 1626-1643, 2015. Fortaleza-CE, Brasil. Disponível em: <http://www.nave.ufc.br/vi_ciae/views/documentos/VI%20CONGRESSO%20INTERNACIONAL%20EM%20AVALIA%20C3%87%C3%83O%20EDUCACIONAL_29%20OUTUBRO%202015.pdf>. Acesso em: 14 de julho de 2017.

PONTES JUNIOR, J. A. F.; SOUSA, L. A.; MEDEIROS FILHO, A. E. C.; OLIVEIRA, K. B. B. Educação Física do Exame Nacional

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



do Ensino Médio (Enem): uma revisão sistemática. **Revista de Estudos y Investigación en Psicología y Educación** (REIPE). 2017.

PONTES JUNIOR, J. A. F.; SOUSA, L. A.; OLIVERES-MORAL, S.; CARVALHO, M. C.; TROMPIERI FILHO, N. Estudantes da Educação de Jovens e adultos na Educação Física no Enem. **Revista de Estudos e Investigación en Psicología y Educación** (REIPE). 2017.

PONTES JR, J. A. F., SILVA, A. G., TAVARES, E. D., SOUSA, L. A., BASTOS, F. A. C., CRUZ, F. N. I., ALMEIDA, L. S. Aspectos psicométricos dos itens de Educação Física relacionados aos conhecimentos de Esporte e Saúde no Exame Nacional do Ensino Médio (enem). **Revista Motricidade**, v. 12, supp.1, p.12-21, 2016. Doi: <http://dx.doi.org/10.6063/motricidade.8482>.

RICARDO, E. C.; ZYLBERSZTAJN, A. Os parâmetros curriculares nacionais para as ciências do ensino médio: uma análise a partir da visão de seus elaboradores. **Investigações em Ensino de Ciências**, v. 13, n. 3, p. 257-274, 2016. Disponível em: <<https://www.if.ufrgs.br/cref/ojs/index.php/ienci/article/view/442/260>>. Acesso em: 15 de agosto de 2017.

ROCHA, P. P.; FERREIRA, M. Avaliação em larga escala e indicadores de qualidade na educação: como se processa essa relação? **Revista Educação em Questão**, v. 55, n. 43, p. 139-161, 2017. DOI: 10.21680/1981-1802.2017v55n43ID11809

RODRIGUES, A. T. A questão da formação de professores de Educação Física e a concepção de professor enquanto intelectual-reflexivo-transformador. **Pensar a prática**, v. 1, p. 48-58, 1998. DOI: <https://doi.org/10.5216/rpp.v1i0.11>.

SOUSA, L. A., SOBRAL, A. E. B., TROMPIERI FILHO, N. Educação física em avaliações em larga escala: o caso do Exame Nacional do Ensino Médio - Enem. **Revista Educação e Linguagem**, v. 2, n. 1, p. 60-71, 2015. Disponível em: < http://www.fvj.br/revista/wp-content/uploads/2015/10/5_Educ_2015_1.pdf>. Acesso em: 13 de julho de 2017.



RELAÇÕES ENTRE O DESEMPENHO EM EDUCAÇÃO FÍSICA E AS ÁREAS DE CONHECIMENTO NO EXAME NACIONAL DO ENSINO MÉDIO (ENEM)

Antonio Evanildo Cardoso Medeiros Filho

Graduado em Educação Física pelo Centro Universitário Católica de Quixadá (Unicatólica). Membro do Grupo de Pesquisa em Instrumentos, Modelos e Políticas em Avaliação Educacional (IMPA). E-mail: evanildofilho17@gmail.com.

Leandro Araújo de Sousa

Doutorando e Mestre em Educação da Universidade Federal do Ceará. Líder do Núcleo de Investigação em Avaliação Educacional (NiAve). E-mail: leandrosousaifce@gmail.com.

Adriana Eufrásio Braga Sobral

Doutora em Educação Brasileira pela Universidade Federal do Ceará. Professora Adjunta da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará. E-mail: adrisobral@gmail.com.

Nicolino Trompieri Filho

Doutor em Educação pela UFC. Professor Associado II da UFC. Atua no Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira da UFC. E-mail: trompieri@hotmail.com.

RESUMO

Este trabalho teve como objetivo verificar a correlação do desempenho dos candidatos nos itens de Educação Física ao desempenho obtido nas áreas de conhecimento no ENEM. A amostra foi constituída por estudantes candidatos das edições de 2009 a 2015. Os resultados apontam que o desempenho dos estudantes nos itens de Educação Física possui correlação “moderada” com o desempenho nos itens de Linguagens e Códigos nas edições do ENEM de 2009 a 2015, exceto nas edições de 2009 e 2014, em seguida da área de Ciências Humanas com correlação moderada nas edições de 2011, 2012 e 2015. A Redação foi a área que menos se correlacionou com o desempenho nos itens de Educação Física nas edições investigadas, apresentando valores de correlação “fraca” nas edições de 2009, 2011, 2012, 2013 e 2014. Além disso, a área de Matemática foi a única que apresentou correlação “muito fraca”. Diante do exposto, este trabalho pode contribuir no aprimoramento científico acerca das práticas avaliativas em Educação Física escolar, de forma a proporcionar discussões sobre essa temática e obtendo, como consequência, melhorias nas práticas docentes. A partir de algumas limitações, como os testes utilizados para análise dos dados e as variáveis investigadas, sugerem-se outras análises com inserção de variáveis socioeconômicas com

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



o uso de modelo multinível, a fim de evidenciar quais fatores são determinantes no desempenho dos candidatos.

Palavras-chave: Testes Educacionais. Avaliação em larga escala. Desempenho acadêmico.

ABSTRACT

This study aimed to verify the correlation between the candidates' performance in the Physical Education items and the performance obtained in the knowledge areas in ENEM. The sample consisted of candidate students from 2009 to 2015. The results indicate that the students' performance in Physical Education items has a "moderate" correlation with the performance in the Languages and Codes items in ENEM from 2009 to 2015, except the ones in 2009 and 2014, Human Sciences with a moderate correlation in 2011, 2012 and 2015 exams. Writing was the area there was less correlation with the performance in the Physical Education items in the analyzed exams, presenting values of "weak" correlation in the editions of 2009, 2011, 2012, 2013 and 2014. In addition, Mathematics was the only area which presented a "very weak" correlation. In view of the above, this paper may contribute to scientific improvement of the evaluative practices in School Physical Education, to enhance discussions about this field and, consequently, improvements in teaching practices could be achieved. From some limitations, such as the tests used to analyze data and the variables investigated, other analyses are recommended with the insertion of socioeconomic variables using multilevel models, in order to show which factors are determinant in candidates' performance.

Key-words: Educational Testing. Educational Assessment. Academic Achievement. Upper Secondary Education.

Introdução

O Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) foi criado em 1998 com o objetivo de avaliar competências e habilidades desenvolvidas pelos estudantes durante a Educação Básica. No entanto, seus resultados são bastante utilizados no mundo do



trabalho, bem como passaram a ser critério para o ingresso em muitas Instituições de Ensino Superior (IES) (JUNQUEIRA; MARTINS; LACERDA, 2017).

Desse modo, o ENEM visa avaliar habilidades e competências dos estudantes em diferentes temas como, sociais, ambientais, econômicos e biológicos, de forma a contemplar todas as áreas do conhecimento que fazem parte do currículo da Educação Básica, sendo elas: Linguagens e Códigos; Ciências Humanas; Matemática; e Ciências da Natureza (BRASIL, 2017).

É oportuno ressaltar que, em 2009, o ENEM sofreu reformulações pelo Ministério da Educação (MEC) (BRASIL, 2009). Em síntese, passou-se a “exigir” um maior domínio dos conteúdos curriculares, bem como passou a ser utilizado como meio de seleção unificada para o ingresso no Ensino Superior. Em consequência disso, aumenta-se o número de inscritos a cada nova edição (OLIVEIRA et al., 2013).

Outro ponto que foi reformulado e que merece destaque é o método utilizado para elaboração e correções das provas, sendo que antes eram corrigidas pela Teoria Clássica do Teste (TCT) e a partir de 2009 passou a ser utilizada a Teoria de Resposta ao Item (TRI). Essa mudança tem sido bastante discutida por diferentes pesquisadores (CORDEIRO, 2014; MOREIRA JUNIOR, 2010; TRAVITZKI, 2017).

Para o ENEM 2017, o MEC anunciou algumas mudanças como o dia de aplicação da prova que passará a ser realizada em dois domingos consecutivos; no primeiro, além da redação, serão aplicadas as questões nas áreas de Linguagens e Códigos e Ciências Humanas, e, no segundo domingo, Matemática e Ciências da Natureza.

Outra mudança foi a respeito da certificação que voltará a ser de responsabilidade do Exame Nacional de Certificação

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



de Jovens e Adultos (Enceja) que manterá parcerias com as esferas estaduais e municipais. Também houve outras pequenas mudanças como no caderno de provas e no pedido de isenção da taxa de inscrição.

Diante disso, diferentes são as temáticas investigadas por pesquisadores na área de Educação Física que relacionam diferentes aspectos dessa disciplina no ENEM desde 2009. Entre essas temáticas podem ser citadas: i) análise psicométrica (SOUSA, 2017; PONTES JUNIOR et al., 2016), ii) questões curriculares-pedagógicas (SOUSA; SOBRAL; TROMPIEIRI FILHO, 2015; SANTOS, 2014), e iii) conceituais (FRANCHI; FERREIRA; FAGUNDES, 2016; NOVAES, 2015).

Especificamente, as temáticas relacionadas à análise psicométrica no ENEM estão voltadas para a qualidade dos itens. Já os estudos relacionados aos aspectos curriculares-pedagógicos estão direcionados para as contribuições do ENEM na legitimação da Educação Física no âmbito escolar e a influência desse exame nas práticas pedagógicas dos professores. Por fim, em relação aos aspectos conceituais, os trabalhos se voltam para a análise das questões quanto ao conteúdo “exigido”, bem como seus objetivos, até mesmo fazendo o uso da taxonomia de Bloom.

Por outro lado, buscar outras evidências, como, por exemplo, a correlação do desempenho dos estudantes nos itens de Educação Física com o desempenho nos itens da área em que se encontra no ENEM (Linguagens e Códigos) e com o desempenho nas demais áreas, ainda é inexistente na literatura científica atual. Dessa forma, estudos nessa temática podem proporcionar contributos para o aprimoramento científico da área e acender discussões e reflexões acerca dessa temática.

Diante disso, o presente trabalho teve como objetivo verificar a correlação do desempenho dos candidatos nos itens de



Educação Física em relação ao desempenho obtido nas áreas de conhecimento no ENEM.

Revisão de literatura

Sistemas de avaliação na educação brasileira

A organização do sistema de avaliação no Brasil foi, de certa forma, impulsionada pelos relatos de boas experiências de outros países acerca da avaliação no âmbito educacional, bem como a partir de recomendações oriundas da Organização das Nações Unidas (ONU). Além disso, vale destacar a expansão do ensino no país, como também a realização de projetos educacionais com financiamento interno ainda na década de 1970 (FREITAS, 2013).

Por conseguinte, na década de 1980, o Programa de Expansão e Melhoria da Educação no meio Rural (EDURARAL), tendo este uma parceria com o Banco Mundial e sendo realizado em três estados da região Nordeste (Ceará, Piauí e Pernambuco), foi avaliado pela Avaliação da Educação Rural Básica no Nordeste Brasileiro, assim, considerando uma contribuição para melhoria da Educação.

Contudo, em 1988 foi criado o Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Público de 1º Grau (Saep/MEC) sendo realizado um estudo piloto nos Estados do Paraná e Rio Grande do Norte. A partir desse sistema, foi instituído na década de 1990 o Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb).

Sendo assim, o Saeb tem como uns de seus objetivos produzir um diagnóstico da Educação Básica, bem como avaliar outros fatores que podem interferir no desempenho dos alunos, ou seja, esse sistema visa extrair informações para que, a

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



partir de tomadas de decisões, possam contribuir na melhoria da qualidade da Educação Básica em todas as esferas (municipal, federal e estadual).

No decorrer dos anos, esse sistema foi reestruturado passando a se constituir por duas avaliações sendo elas: i) Avaliação Nacional da Educação Básica (Aneb) e a ii) Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Anresc). Em 2013, a Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA) foi integrada ao Saeb com o objetivo de verificar os níveis de alfabetização em língua portuguesa e matemática.

Quanto à periodicidade e o público destinado, a Anresc, também conhecida como prova Brasil é uma avaliação censitária aplicada a cada dois anos em alunos regularmente matriculados no 5º e 9º ano do Ensino Fundamental, visando verificar o desempenho em língua portuguesa e matemática. Já a Aneb, é aplicada na mesma periodicidade (bianual), porém aos alunos de escolas públicas e privadas dos anos finais de cada ciclo (5º e 9º do ensino fundamental e 3º ano do ensino médio) que não atenderam aos critérios mínimos para participar da Anresc.

Além das avaliações direcionadas para a Educação Básica aqui já relatada, é admissível apresentar o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes), uma vez que a sua existência é importante para tomadas de decisões por parte de políticas educacionais públicas e privadas voltadas para esse nível de ensino.

Desse modo, o Sinaes foi criado em 2004 com a finalidade de avaliar as Instituições de Ensino Superior (IES), os cursos e o desempenho dos estudantes a cada 3 (três) anos na intenção de alcançar melhorias em diferentes aspectos como na pesquisa, ensino, extensão, responsabilidade social da IES, desempenho dos estudantes e outros (BRASIL, 2004).



Dessa forma, a Avaliação das Instituições de Educação Superior (Avalies) se articula em duas etapas, sendo a primeira a “autoavaliação”, que é de responsabilidade da Comissão Própria de Avaliação (CPA) de cada instituição, e a segunda trata-se da “avaliação externa” em que sua realização compete ao Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP).

Quanto a Avaliação dos Cursos de Graduação (ACG), a mesma é realizada por uma comissão externa através de visitas *in loco* e demais procedimentos. Já a avaliação do desempenho dos estudantes é obtida por meio do Exame Nacional de Avaliação do Desempenho dos Estudantes em que passou a ser aplicada somente aos concluintes de cada curso.

Embora não foi mencionado nenhum sistema de avaliação estadual como, por exemplo, o Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará (SPAECE) e o Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (Saresp), ainda foram possíveis, através do exposto, perceber a multiplicidade de avaliações educacionais no Brasil, direcionadas aos diferentes níveis de ensino. Além disso, outro aspecto a ser observado é que a avaliação educacional se trata de um campo abrangente que contém subáreas como avaliação do desempenho dos estudantes, avaliação institucional e a própria avaliação (autoavaliação) entre outros.

Práticas avaliativas na Educação Física escolar

Os objetivos e as práticas avaliativas no processo de ensino-aprendizagem da Educação Física sofreram diferentes formulações desde a sua inserção como disciplina na Educação Básica. De acordo com Pontes Junior e Trompieri Filho (2011),

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



estas reformulações foram influenciadas pelas chamadas tendências pedagógicas, sendo estas, respectivamente, a Higienista, Militarista, Esportista, Popular e Pedagógica. Considera-se essa última como a que mais se aproxima dos interesses atuais da educação.

Ainda os autores supracitados, caracterizam as cinco tendências quanto aos seus objetivos de ensino, critérios de avaliação, aspectos avaliativos e forma de avaliação. Esse último trata-se da dicotomia entre a cultura do exame e a cultura da avaliação. Sendo mais específico, aos aspectos avaliados nas tendências Higienista, militarista e Esportista; ambas possuíam características semelhantes em que a primeira tinha como objetivo o controle médico-sanitarista, a segunda o enfoque na formação de jovens fortes e a terceira era direcionada para o aprimoramento de técnicas esportivas. A forma de avaliação dessas três tendências se dava pela “cultura do exame”, sendo ela classificatória e seletiva.

Por outro lado, esses aspectos ganharam uma nova vertente com o aparecimento da tendência Popular e, principalmente, da tendência Pedagógica, em que os aspectos avaliados passaram a ser as capacidades, i) físicas, ii) socioafetivas e iii) cognitivas. Ou seja, além dos aspectos motores, também tinha ênfase nos aspectos intelectuais, éticos e morais. Vale ressaltar que a forma de avaliação passada, se dava pela “cultura da avaliação”, sendo esta agora, dinâmica (não classificatória) e não excludente (MENOTI, 2016).

As orientações dispostas pelos Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN's de Educação Física (BRASIL, 1998) asseguram que a avaliação é algo necessário e que deve beneficiar tanto o desempenho dos alunos, quanto dos professores de forma a tornar mais eficiente o processo de ensino-aprendizagem.



Esse documento ainda discorre que embora a avaliação dos aspectos biofisiológicos seja um dos parâmetros avaliativos, o mesmo deve estar vinculado com os conteúdos e aos objetivos da disciplina.

Contudo, as práticas avaliativas na Educação Física escolar, passaram a apresentar um novo caráter, sendo essas realizadas tanto no início, no meio, quanto no final do processo educativo, sendo, respectivamente, caracterizada como avaliação diagnóstica, formativa e somativa (LUCKESI, 2011; BARRETO et al., 2017), bem como concentrando maior importância à avaliação do educando no desenvolvimento de aspectos motores, cognitivos e socioafetivos, como já foi relatado.

Por fim, as práticas avaliativas na Educação Física escolar têm sido discutidas por diferentes pesquisadores (PONTES JUNIOR, 2014; FERREIRA; MELLO, 2014), o que vem evidenciando melhorias no processo de ensino-aprendizagem e na legitimidade da Educação Física enquanto componente obrigatório, a partir do uso adequado de instrumentos avaliativos pelos professores.

Materiais e métodos

Este trabalho caracteriza-se como descritivo, quantitativo, transversal e documental (THOMAS; NELSON; SILVERMAN, 2015). Participaram desse estudo 1200 candidatos de cada edição do ENEM selecionada (2009 a 2015). Estes candidatos foram selecionados por amostragem aleatória simples, a partir dos seguintes critérios de inclusão: a) Ter respondido o sexo; b) Ter resolvido as provas das quatro áreas avaliadas e redação; c) Ter resolvido o caderno de prova azul; d) Não ter zerado na redação; e) Ter respondido todos os itens de Língua-

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



gens e Códigos; f) Estar cursando o último ano do Ensino Médio no ano de realização do exame; g) Cursando o regular; h) Não apresentar deficiência ou necessidade especial; i) Não ter solicitado atendimento especial, em unidade prisional ou hospitalar; j) Ter entre 15 e 25 anos de idade.

As provas do ENEM são constituídas de 180 itens objetivos (45 itens para cada área) e uma redação. Para tanto, o planejamento, a organização e a aplicação dos procedimentos de coleta de dados foram realizados pelo Inep.

Para análise dos dados, inicialmente, foi realizada a estatística descritiva (frequência simples e relativa) para caracterização da amostra, em seguida, foi verificada a normalidade dos dados via o teste de Kolmogorov-Smirnov e, por conseguinte, foi realizado o teste de correlação de Spearman entre o desempenho nos itens de Educação Física e as áreas de conhecimento presentes no ENEM.

Resultados E Discussão

Os resultados apontam que o desempenho dos candidatos nos itens de Educação Física, obteve correlação “moderada” com o desempenho nos itens de Linguagens e Códigos nas edições do ENEM de 2009 a 2015, exceto na edição de 2009 e 2014; seguida da área de Ciências Humanas com correlação moderada nas edições de 2011, 2012 e 2015.

O desempenho na redação foi o que menos encadeou com o desempenho nos itens de Educação Física nas edições investigadas, sendo prevalentes valores de correlação “fraca” nas edições de 2009, 2011, 2012, 2013 e 2014. Além disso, junto com a área de matemática foi a única que apresentou ligação “muito fraca”.



Tabela 1 – Quadro geral de correlações entre a nota em Educação Física e as áreas de conhecimento no ENEM.

Áreas	Anos referentes às edições/aplicação da prova						
	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015
LC	,335	,407	,494	,466	,409	,382	,603
CH	,312	,385	,478	,469	,382	,396	,440
CN	,289	,379	,416	,378	,302	,304	,311
MT	,183	,376	,372	,388	,292	,345	,308
RED	,222	,197	,251	,324	,296	,308	,404

Legenda: Linguagem e códigos - LC; Ciências humanas - CH; Ciências da natureza - CN; Matemática - MT; Redação - RED

A partir da correlação obtida entre o desempenho nos itens de Educação Física com o desempenho atingido nos demais itens de Linguagens e Códigos, é possível relatar que os conteúdos pertencentes a esta área podem, realmente, apresentar características semelhantes, embora que, indiretamente, com os conteúdos de Educação Física.

Quanto à redação, diferentes foram os temas desde a edição de 2009, estando relacionados à ética nacional (2009), trabalhos e dignidade humana (2010), limites entre o público e o privado (2011), imigração para o Brasil (2012), Lei Seca (2013), publicidade infantil (2014) e violência contra a mulher (2015). Diante disso, nota-se que, a única edição em que foi obtida correlação moderada em relação ao desempenho em Educação Física foi na de 2015 em que a proposta de texto se encontrava dentro das questões discutidas e desenvolvidas nas aulas de Educação Física.

A respeito dessa temática, os PCN's (BRASIL, 1998) orientam que no estudo da cultura corporal do movimento, devem ser discutidas as relações de padrões de gênero (homem e mulher) nas questões tanto referentes aos aspectos biológicos,

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
 NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
 RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



quanto nas questões socioculturais, pois, certas atitudes cotidianas ainda chegam a ser configuradas como preconceituosas.

A área de Linguagens e Códigos demanda conteúdos de Português, Literatura, Artes, Educação Física e Línguas Estrangeiras. Dessa maneira, para compor essa área, a princípio, os conteúdos devem estar relacionados à comunicação e transmissão de informações. Sendo assim, para atingir bons resultados, o candidato deve ter uma boa interpretação de texto e um vasto conhecimento do conteúdo.

No entanto, as características supracitadas, podem contribuir na redução da qualidade dos itens de Educação Física no ENEM como mencionado por Novaes (2015) ao evidenciar que para resolução de alguns itens de Educação Física, é necessário apenas uma boa interpretação de texto e não um conhecimento sólido.

Contudo, os itens de Educação Física apresentam-se no ENEM através de conteúdos que contemplam uma competência e três habilidades definidas, sendo a competência: “compreender e usar a linguagem corporal como relevante para a própria vida, integradora social e formadora da identidade”. Já as habilidades se resumem em: i) “reconhecer as manifestações corporais de movimento”, ii) “reconhecer a necessidade de transformação de hábitos corporais em função das necessidades cinestésicas” e iii) “reconhecer a linguagem corporal como meio de interação social” (BRASIL, 2015).

Diante disso, Franchi, Ferreira e Fagundes (2016) evidenciaram que os conteúdos “cobrados” no ENEM divergem das práticas pedagógicas estritamente direcionadas aos esportes e jogos frequentemente desenvolvidos nas escolas (ARAÚJO; ROCHA; BOSSLE, 2017), por outro lado, entre os conteúdos com maior frequência foram dança, estética e corpo. Esses conteúdos indicam um direcionamento das questões de Educa-



ção Física para a competência e habilidades estabelecidas para essa área.

Dessa forma, chama-se a atenção para a necessidade de práticas pedagógicas mais amplas no cenário escolar, na intenção de buscar uma visão considerada crítica e cultural das práticas corporais, como também as representações sociais, nas quais os corpos estão envolvidos (FRANCHI; FERREIRA; FAGUNDES, 2016).

Para tanto, a inclusão da Educação Física no ENEM contribuiu, mais ainda, em seu reconhecimento como disciplina do currículo escolar, como também passou a receber um tratamento mais “igualitário” em relação aos demais componentes curriculares da Educação Básica (BELTÃO, 2014).

Contudo, é oportuno mencionar a importância do trabalho interdisciplinar no processo de ensino aprendizagem, uma vez que, experiências já comprovam resultados satisfatórios, assim como, alcançou Coelho, Scortegagna e Sassi (2015) ao interligar a Educação Física entre os conteúdos das outras disciplinas, desenvolvendo atividades comuns, mas com algumas adaptações criativas e inovadoras. A partir disso, os próprios alunos afirmaram que as atividades trouxeram um maior conhecimento quanto às demais disciplinas, principalmente, em História, Geografia, Literatura, Filosofia, Matemática e Biologia. No mais, acredita-se que fazer o uso de metodologias interdisciplinares, a fim dinamizar e tornar mais eficaz o processo de ensino-aprendizagem, pode contribuir na melhoria do desempenho discente.

Conclusão

O presente trabalho mostrou que o desempenho dos estudantes nos itens de Educação Física possui correlação “mo-

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



derada” em relação ao desempenho nos itens de Linguagens e Códigos nas edições de 2009 a 2015 no ENEM, exceto na edição de 2009 e 2014. Por outro lado, a redação foi a área que menos correlacionou com o desempenho nos itens de Educação Física, tendo em quase todas as edições obtido valores de correlação “fraca”.

Diante do exposto, este trabalho pode contribuir no aprimoramento científico acerca das práticas avaliativas em Educação Física escolar, de forma a proporcionar discussões acerca dessa temática e, obtendo como consequência melhorias nas práticas docentes. A partir de algumas limitações como os testes utilizados para análise dos dados e as variáveis investigadas, sugerimos outras análises, como, por exemplo, análise de regressão hierárquica, juntamente com a inserção de variáveis socioeconômicas, a fim de evidenciar quais fatores são determinantes no desempenho dos candidatos.

Referências

ARAÚJO, S. N.; ROCHA, L. O.; BOSSLE, F. Os conteúdos de ensino da educação física escolar: um estudo de revisão nos periódicos nacionais da área 21. **Motrivivência**, v. 29, n. 51, p. 205-221, jul. 2017. Disponível em:<Doi: <http://dx.doi.org/10.5007/2175-8042.2017v29n51p205>>. Acesso em: 29 de jul. 2017.

BARRETO, A. C. O.; GRANZOTTI, R. B. G.; DOMENIS, D. R.; PELLOCANI, A. D.; SILVA, K.; DORNELAS, R.; CÉSAR, C. P. H. A. R. Métodos de avaliação discente em um curso de graduação baseado em metodologias ativas. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, v. 12, n. 2, p. 1005-1019, 2017. Disponível em:<Doi: <http://dx.doi.org/10.21723/riaae.v12.n2.8745>>. Acesso em: 01 de ago. 2017.



BELTÃO, J. A. A educação física na escola do vestibular: as possíveis implicações do ENEM. *Rev. Movimento*, v. 20, n. 2, p. 819-840, 2014.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Parâmetros curriculares nacionais**. Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/fisica.pdf>>. Acesso em: 07 de ago. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **Edital nº 6, de 15 de maio de 2015**. Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM 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. **ENEM – exame nacional do ensino médio**. 2017. Disponível em: <ENEM.inep.gov.br/#/antes?_k=95qnky>. Acesso em: 05 de ago. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004**. Institui o sistema nacional de avaliação da educação superior – sinaes. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/lei/l10.861.htm>. Acesso em: 01 de ago. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 109, de 27 de maio de 2009**. Disponível em: <http://www2.unirio.br/co-sea/port._109__08061.pdf>. Acesso em: 04 ago. de 2017.

COELHO, A. L. Z.; SCORTEGAGNA, A.; SASSI, V. O. A interdisciplinaridade nas aulas de educação física. **XII Congresso Nacional de Educação**, 2015. Disponível em: <http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/19648_9037.pdf>. Acesso em: 02 de ago. 2017.

CORDEIRO, L. Sobre a inadequação da metodologia de cálculo das notas do sisu. **Educ. Soc.** v. 35, n. 126, p. 293-320, jan. / mar. 2014. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302014000100017>>. Acesso em: 03 de ago. 2017.

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



FERREIRA, M. S.; MELLO, J. G. As dimensões da avaliação na educação física escolar: uma análise da produção do conhecimento. **Motrivivência**, v. 26, n. 42, 2014. Disponível em: <Doi: <http://dx.doi.org/10.5007/2175-8042.2014v26n42p146>>. Acesso em: 03 de ago. 2017.

FRANCHI, S.; FERREIRA, C. F.; FAGUNDES, F. M. Educação física no ENEM: valorização da cultura corporal. **Em anais do VI Seminário Nacional de Pesquisa em Educação**, 2016. Disponível em: <<http://online.unisc.br/acadnet/anais/index.php/sepedu/article/view/14908/3459>>. Acesso em: 04 de ago. de 2017.

FREITAS, D. N. T. avaliação da educação básica no brasil: características e pressupostos. BAUER, A.; GATTI, B. A.; TAVARES, M. R. (Org.). **Vinte e cinco anos de avaliação de sistemas educacionais no Brasil – origens e pressupostos**. Florianópolis: Insular, 2013.

JUNQUEIRA, R. D.; MARTINS, D. A.; LACERDA, C. B. F. Política de acessibilidade e exame nacional do ensino médio (ENEM). **Educ. Soc.** v. 38, n. 2017. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/es0101-733020171151513>>. Acesso em: 02 de ago. de 2013.

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

MENOTI, J. C. C.; LIMA, M. R. C. Dança e as culturas juvenis nas aulas de educação física. **Colloquium Humanarum**, v. 13, n. 3, p.28-32, jul. /set. 2016. Disponível em: <Doi: 10.5747/ch.2016.v13.n3.h263>. Acesso em: 29 de jul. 2017.

MOREIRA JUNIOR, F. J. Aplicações da teoria da resposta ao item (tri) no brasil. **Rev. Bras. Biom.** v.28, n.4, p.137-170, 2010.

NOVAES, R. C. **A educação física no exame nacional do ensino médio**. Dissertação (Mestrado). Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Centro de Educação e Humanidades. Ins-



tituto de Educação Física e Desportos, Rio de Janeiro, Brasil, 2015.

OLIVEIRA, C. F.; MARCOM, G. S.; GEBARA, M, J. F.; KLEINKE, M. U. contextualização e desempenho em exames de ciências da natureza: o “novo ENEM”. **Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências, ENPEC**, v. 9, 2013. Disponível em: < <http://sites.ifi.unicamp.br/kleinke/files/2014/01/Contextualizacao-e-desempenho-no-novo-ENEM.pdf>>. Acesso em: 02 de ago. 2017.

PONTES JUNIOR, J. A. F.; SILVA, A. G.; TAVARES, E. D.; SOUSA, L. A.; BASTOS, F. A. C.; CRUZ, F. N. I.; ALMEIDA, L. S. Aspectos psicométricos dos itens de educação física relacionados aos conhecimentos de esporte e saúde no exame nacional do ensino médio (ENEM). **Revista motricidade**, v. 12, s1, p. 12-21, 2016. Disponível em: <Doi: <http://dx.doi.org/10.6063/motricidade.8482>>. Acesso em: 03 de ago. 2017.

PONTES JUNIOR, J. A. F.; TROMPIERI FILHO, N. Avaliação do ensino-aprendizagem na educação física escolar. **EFDeportes.com**, v.16, n.161, 2011. Disponível em: <<http://www.efdeportes.com/efd161/avaliacao-na-educacao-fisica-escolar.htm>>. Acesso em: 04 de ago. 2017.

PONTES JUNIOR, J. A. Matriz de referência para avaliação cognitiva na dimensão sociocultural da educação física escolar. **Revista INFAD de Psicologia**, v. 1, n. 1, p. 191-200, 2014. Disponível em: <Doi: <http://dx.doi.org/10.17060/ijjo-daep.2014.n1.v1.362>>. Acesso em: 02 de ago. 2017.

SANTOS, K. **Os saberes da educação física em pauta: conteúdos de ensino da educação básica e conhecimentos constituintes dos processos de seleção para ingresso no ensino superior**. Dissertação (Mestrado). Universidade Estadual do Centro-Oeste, (UNICENTRO), Guarapuava, PR, Brasil, 2014. Disponível em: <<http://tede.unicentro.br:8080/jspui/bitstream/tede/355/1/PR%20KATIANE%20DOS%20SANTOS.pdf>>. Acesso em: 31 de jul. de 2017.

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



SOUSA, L. A. **Análise psicométrica dos itens de educação física do exame nacional do ensino médio (ENEM) via teoria clássica dos testes.** Dissertação (Mestrado). Universidade Federal do Ceará, Programa de Pós-graduação em Educação Brasileira, Fortaleza, CE, Brasil. 2017. Disponível em: <http://www.repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/22251/1/2017_dis_lasousa.pdf>. Acesso em: 31 de jul. de 2017.

SOUSA, L. A.; SOBRAL, A. E. B.; TROMPIERI FILHO, N. Educação física em avaliações em larga escala: o caso do exame nacional do ensino médio - ENEM. **Revista Educação e Linguagem**, v.2, n. 1, p. 60-71, 2015. Disponível em: <http://www.fvj.br/revista/wp-content/uploads/2015/10/5_Educ_2015_1.pdf>. Acesso em: 29 de Jul. de 2017.

THOMAS, R. J.; NELSON, K. J.; SILVERMAN, J. S. **Research methods in physical activity.** (7th ed). Champaign Ill.: Human Kinetics, 2015.

TRAVITZKI, R. Avaliação da qualidade do ENEM 2009 e 2011 com técnicas psicométricas. **Estudo em Avaliação Educacional**, v. 28, n. 67, p. 256-288, jan. /abr. 2017. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.18222/ae.v28i67.3910>>. Acesso em: 05 de ago. 2017.



AVALIAÇÃO DO CONTEXTO DE ENSINO- APRENDIZAGEM DA EDUCAÇÃO FÍSICA NO ENSINO INFANTIL E FUNDAMENTAL I

Kaio Breno Belizário de Olivera

Graduado em Educação Física pelo Centro Universitário Católica – UniCatólica. Membro do Grupo de Pesquisa em Instrumentos, Modelos e Políticas em Avaliação Educacional (IMPA).

E-mail: kaiobelizario12@gmail.com

Antonio Evanildo Cardoso de Medeiros Filho

Graduado em Educação Física pelo Centro Universitário Católica – UniCatólica. Membro do Grupo de Pesquisa em Instrumentos, Modelos e Políticas em Avaliação Educacional (IMPA).

E-mail: evanildofilho17@gmail.com

Leandro Araújo de Sousa

Doutorando e Mestre em Educação da Universidade Federal do Ceará – UFC. Líder do Núcleo de Investigação em Avaliação Educacional (NiAve) e membro do Grupo de Pesquisa em Instrumentos, Modelos e Políticas em Avaliação Educacional (IMPA).

E-mail: leandrosousaifce@gmail.com

José Airton de Freitas Pontes Junior

Doutor em Educação pela Universidade Federal do Ceará – UFC. Pesquisador de Pós-Doutorado pela Universidade Federal do Acre. Professor da Universidade Estadual do Ceará – UECE. Líder do Grupo de Pesquisa em Instrumentos, Modelos e Políticas em Avaliação Educacional (IMPA).

E-mail: japontesjr@gmail.com

RESUMO

O estudo teve como objetivo identificar o nível de concordância dos professores de Educação Física de escolas públicas e privadas que atuam na Educação Infantil e no Ensino fundamental I em relação aos aspectos do processo de ensino-aprendizagem. A realização de estudos nessa temática pode oferecer indicativos referentes à qualidade dos fatores do processo de ensino-aprendizagem, possibilitando intervenções de políticas públicas educacionais. O estudo é caracterizado como descritivo, de abordagem quantitativa e transversal. Participaram do estudo 23 professores de Educação Física, atuando em escolas públicas ou privadas da cidade de Fortaleza-CE, sendo a maioria do sexo feminino (56,5%) e de escola pública (52,2%). Para coleta de dados foi utilizado um questionário, validado por Pontes Junior (2012), e as análises dos dados se deram por meio do Programa SPSS versão 22.0. Os resultados apontaram que o nível de concordância dos professores de Educação Física em relação aos aspectos do processo de ensino-aprendizagem, no qual, mostrou-se

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



positiva quanto ao diálogo professor e aluno, elaboração de planos de aula e a utilização de diversos materiais nas aulas. Por outro lado, mais da metade dos professores discordou com o uso da dispensa médica dos estudantes nas aulas. A partir desse trabalho, espera-se contribuir na legitimação e reconhecimento dessa disciplina pela comunidade escolar, bem como possibilitar intervenções/realização de políticas públicas educacionais, a fim de qualificar cada vez mais os diferentes fatores do processo de ensino-aprendizagem que permeiam a área.

Palavras-chave:Atividade Física. Educação Básica. Crianças.

ABSTRACT

The purpose of this study was to identify the level of agreement between the Physical Education teachers of public and private schools who have been working with Pre-school and Elementary Education, related to aspects of the teaching-learning process. Studies in this thematic can offer indicatives referring to the quality of factors of the teaching-learning process, providing possible interventions of educational public policies. The study is descriptive, with a quantitative and transversal approach. 23 Physical Education teachers participated in the study, working in public or private schools in Fortaleza (CE), most were female (56.5%) and teach in public schools (52.2%). For data collection, a questionnaire validated by Pontes Junior (2012) was used, and analyses data were carried out through SPSS Program version 22.0. The results showed that the physical education teachers' level of agreement in relation to aspects of the teaching-learning process, in which, it was positive regarding the dialogue between teacher and student, preparation of class plans and the use of different materials in classes. On the other hand, more than half of the teachers disagreed that students should be dismissed from P.E. classes, due to health conditions, through a doctor's note. From this study it is expected to contribute with legitimization and recognition of this subject by the school community, as well as to enable interventions / educational public policies in order to increasingly qualify the different factors of the teaching-learning process that permeate the area.

Key-words:Physical Activity. Basic Education. Children.



Introdução

A obrigatoriedade da Educação Física escolar como disciplina na Educação Básica dispõe a partir da Lei de Diretrizes e Bases (BRASIL, 1996). Diante disso, seus conteúdos e objetivos educacionais são direcionados para a formação integral do educando, contemplando os aspectos cognitivos, socioafetivos e motores da aprendizagem. No entanto, desde a sua inserção no contexto escolar, a Educação Física adotou no seu currículo, diferentes objetivos pedagógicos determinados por influências das tendências Higienistas, Militaristas, Popular e Pedagógica. Vale salientar que esta última tendência, apresentou novas propostas que priorizavam os aspectos mencionados anteriormente (DARIDO, 2003; PONTES JUNIOR; TROMPIERI FILHO, 2011).

Diante desse contexto, surgem documentos para contribuir na atuação dos professores de Educação Física, empregando uma maior responsabilidade aos profissionais e respaldo dessa área no sistema educacional brasileiro, ou seja, destinado a Educação Infantil foi elaborado o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (BRASIL, 1998a); já para os outros níveis de ensino, foram formulados os Parâmetros Curriculares Nacionais, respectivamente, Ensino fundamental I, II e Ensino Médio (BRASIL, 1997, 1998b, 2000).

Por sua vez, no que tange aos conteúdos, os PCNs apresentam os conteúdos da Educação Física em três dimensões: conceitual, procedimental e atitudinal. A primeira, diz respeito aos aspectos teóricos da área, a segunda é direcionada a cultura corporal do movimento e a última envolve as questões de valores e moral. Ainda nesse documento, o mesmo apresenta orientações sobre os conteúdos a partir de três blocos, i) Espor-

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



tes, jogos, lutas e ginásticas, ii) atividades rítmicas e expressivas e iii) conhecimento sobre o corpo.

Embora essas estruturas tenham sido uma contribuição significativa para a área, em diferentes realidades, ainda são encontrados dilemas vivenciados pelos professores de Educação Física, por exemplo, a infraestrutura inadequada, escassez de materiais e a quantidade de tempo (horas/aulas) destinado a essa disciplina, o que pode influenciar na baixa valorização desse componente curricular pela comunidade escolar (SOARES; HALLAL, 2015). Todavia, há escolas que possibilitam ao professor, trabalhar com diferentes materiais pedagógicos e num local adequado para o desenvolvimento das aulas práticas (FIGUEIRA; PEREIRA; SOARES, 2015; ROSSI; HUNGER, 2013).

Nesse sentido, autores defendem que o espaço escolhido para prática de atividades físicas deve corresponder ao tamanho do grupo praticante, bem como as características da atividade física pretendida. Desse modo, a escassez de materiais e o espaço inapropriado ofertado por algumas escolas, podem, não necessariamente, limitar o planejamento docente, mas, conseqüentemente, reduzir a consistência do processo de ensino-aprendizagem (PEREIRA; MOULIN, 2006; MARTINEZ; MARTINEZ, LANZA, 2011).

Nessa perspectiva, é de suma relevância buscar evidenciar fatores relacionados ao processo de ensino-aprendizagem vivenciado pelos professores de Educação física, uma vez que, a homogeneidade da qualidade das escolas, ainda, se configura como um objetivo, e não uma conquista educacional. Dessa maneira, a realização de estudos em diferentes ambientes escolares nessa mesma temática pode oferecer indicativos referentes à qualidade dos fatores do processo de ensino-aprendi-



zagem, possibilitando intervenções/contribuições de políticas públicas educacionais, a fim de reduzir os eventuais déficits no processo de ensino-aprendizagem evidenciados.

Diante do exposto, o estudo teve como objetivo identificar o nível de concordância dos professores de Educação Física de escolas públicas e privadas que atuam na Educação Infantil e no Ensino fundamental I em relação aos aspectos relacionados ao processo de ensino-aprendizagem.

Referencial teórico

A presente seção será apresentada numa perspectiva sobre a avaliação do ensino-aprendizagem dos alunos nos referidos níveis de ensino, ora estudados. Nesse contexto, a avaliação do desempenho escolar se tornou relevante a ponto do processo pedagógico ficar a depender dos seus resultados. Sendo assim, as práticas avaliativas devem ser consideradas como um instrumento/indicador dos níveis de aprendizagem dos educandos, uma vez que possibilita a escola desenvolver seu trabalho a partir dos déficits da aprendizagem evidenciados (LUCKESI, 2011); portanto, a Educação Infantil, fase crucial para crianças, pode acarretar pontos positivos e negativos para o posterior desenvolvimento dos educandos, tanto no desenvolvimento motor quanto no cognitivo e socioafetivo.

Nesse sentido, o Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil - RCNEI norteia critérios de avaliação: observação, registro e avaliação formativa. No entanto, vale destaque, no bojo da Educação Física, que esse documento só orienta em relação ao movimento, aprendizagem motora, expressividade e participação em jogos e brincadeiras. Ainda nesse sentido, ele orienta para avaliação sem colocar os educandos

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



em situação de comparação (BRASIL, 1998a). Dessa maneira, estudos apontam que a avaliação do processo de ensino-aprendizagem nesse período se mostra extremamente complexa, por essa etapa da educação básica ter suas peculiaridades, tais como, sem aprovação ou reprovação dos educandos de maneira somativa (RONCHI, 2010; BALBÉ; DIAS; SOUZA, 2009).

Todavia, há indícios de que essa maneira de avaliação tem pouca efetividade, seja pela insuficiente doação na hora de avaliar esse nível de ensino e/ou formação dos profissionais atuantes com esse público, desse modo, Kramer (2014) aponta para a responsabilidade na avaliação, entendendo que essa é essencial para o desenvolvimento dos educandos no decorrer da vida.

Ainda nessa vertente, na Educação infantil, por essa etapa da educação básica ter peculiaridade, o acompanhamento do professor se mostra enormemente importante para o desenvolvimento intelectual dos educandos, portanto, pode-se fazer a avaliação a partir de observações das crianças, por acompanhamento do trabalho pedagógico, entre outros. Vale salientar que esses processos não podem ter objetivo de seleção e/ou classificação, bem como de aprovação ou reprovação (CIASCA; MENDES, 2009).

No que concerne à avaliação no Ensino fundamental, os PCNs apresentam critérios de avaliação para o primeiro ciclo do Ensino fundamental: i) “enfrentar desafios corporais em diferentes contextos como circuitos, jogos e brincadeira” e ii) “[...] Interagir com seus colegas sem estigmatizar ou discriminar por razões físicas, sociais, culturais ou de gênero” (BRASIL, 1997, p. 49). Portanto, apresenta indicativos para avaliação na ação pedagógica (avaliação interna) e na avaliação externa, visto que o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) se



preocupa tanto com avaliações do Ensino fundamental quanto do Ensino Médio.

Diante disso, pode-se avaliar o processo de ensino-aprendizagem por diversas maneiras, do ponto vista da avaliação formativa, essas maneiras são: i) diagnóstica: fase inicial, na qual se analisa a realidade, os sujeitos, as condições que os mesmos estão inseridos e os objetivos; ii) formativa: fase procedimental e/ou processo, fornecimento de informações sobre quais objetivos foram alcançados e o andamento das atividades, de modo contínuo, para tomada de decisão; iii) somativa: fase final, em que os resultados são obtidos com base nos objetivos, com isso, têm-se pareceres de pontos positivos e negativos do ensino-aprendizagem dos alunos (VIANNA, 2000; LUCKESI, 2011).

Por outro lado, no ensino fundamental, documentos oficiais, como os Parâmetros Curriculares Nacionais, direcionam para avaliação no que se refere ao desenvolvimento motor, afetivo e social dos educandos, além disso, se tem critérios avaliativos para a Educação Física para motricidade dos mesmos (BRASIL, 1997). Ainda por esse lado, nesse nível de ensino tem-se aprovação e reprovação em relação aos resultados da avaliação somativa. Vale salientar, isso implica na constatação da avaliação de planos e metas do governo brasileiro, ou seja, indagar sobre o conteúdo dessas avaliações se mostram relevantes, bem como acerca do conteúdo das metas (ALVARENGA, MAZZOTTI, 2017).

Procedimentos metodológicos

O estudo é caracterizado como descritivo, de abordagem quantitativa e transversal (THOMAS; NELSON; SILVERMAN,

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



2012).

Participaram do estudo 23 professores de Educação Física, atuando em escolas públicas ou privadas da cidade de Fortaleza-CE, sendo a maioria do sexo feminino (56,5%) e de escola pública (52,2%). Para compor a amostra, foram selecionados professores de Educação Física que estavam exercendo as atribuições docentes na educação infantil e no ensino fundamental I, por meio de concurso público, ou admitido por contrato temporário chamado de ACT (Admissão em Caráter temporário), ou ainda, os professores que se propuseram assinar o Termo de Compromisso Livre e Esclarecido (TCLE).

Para coleta de dados foi utilizado um questionário desenvolvido e validado por Pontes Junior (2012) que contém itens em escala do tipo Likert composta por três níveis (1 = discordo plenamente, 2 = concordo em partes e 3 = concordo plenamente), no entanto, para esse estudo houve adaptação da escala para quatro níveis, no qual são constituídos de: 1 = discordo plenamente, 2 = discordo em partes, 3 = concordo em partes, e 4 = concordo plenamente.

Os dados foram analisados por meio de distribuição de frequência simples e relativa (percentual). A análise dos dados se deu por meio do Programa SPSS versão 22.0.

Resultados e discussão

Em relação ao processo de ensino-aprendizagem, evidenciou-se concordância (concordo plenamente) em 87% dos participantes quanto ao diálogo professor-aluno, 82,6% acerca dos planos de aula; já em relação à utilização de diversos materiais 56,5%, e vestimenta adequada dos estudantes para a prática 73,9%. Por outro lado, evidenciou-se discordância (dis-



cordo plenamente) em 34,8%, (discordo em partes) 17,4% em relação à dispensa médica dos estudantes das aulas, e indisciplina dos alunos, 43,5% e 13%, respectivamente.

Tabela 1 – Nível de concordância dos professores de Educação física em relação aos fatores do processo de ensino-aprendizagem

Itens	Discordo Plenamente (%)	Discordo em partes (%)	Concordo em partes (%)	Concordo Plenamente (%)
Diálogo professor-aluno	-	-	13	87
Planos de aula	4,3	-	13	82,6
Indisciplinas do aluno	43,5	13	17,4	26,1
Utilização de diversos materiais	-	-	30,4	56,5
Relacionamento afetivo com os alunos	4,3	13	21,7	60,9
Infraestrutura adequada	8,7	17,4	30,4	43,5
Tempo reduzido das aulas	21,7	17,4	47,8	13
Quantidades adequadas de alunos nas aulas	-	17,4	34,8	47,8
Vestimenta adequada dos estudantes para a prática	8,7	-	17,4	73,9
Dispensa médica dos estudantes das aulas	34,8	17,4	21,7	26,1

Fonte: Elaborada pelos autores.

Ao dividir a amostra, por sexo, os resultados apontam que 100% dos professores do sexo masculino concordaram plenamente em relação ao diálogo professor-aluno, e 76,9% dos professores do sexo feminino concorda plenamente, e 23,1% concordam em partes.

No que diz respeito aos planos de aulas, as mulheres também com 76,9% responderam concordar plenamente em comparação da grande maioria dos homens, com 90% do total. É importante ressaltar sobre o relacionamento afetivo entre professores e alunos, no qual, 70% dos homens disseram con-

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
 NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
 RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



cordar plenamente; já as mulheres se manifestaram em menor percentual de concordância com 53,8%.

Sobre a indisciplina dos alunos nas aulas, a maioria (69,2%) dos professores, do sexo feminino, discorda plenamente. Diferentemente, (50%) dos professores, do sexo masculino, que concordam plenamente com a indisciplina dos alunos nas aulas de Educação Física.

Tabela 2 – Nível de concordância dos professores (sexo masculino x feminino) de Educação física em relação aos fatores do processo de ensino-aprendizagem

Itens	Discordo Plenamente (%)	Discordo em partes (%)	Concordo em partes (%)	Concordo Plenamente (%)
Diálogo professor aluno				
1- Masculino	-	-	-	100
2- Feminino	-	-	23,1	76,9
Planos de aulas				
1- Masculino	10	-	-	90
2- Feminino	-	-	23,1	76,9
Indisciplina dos alunos				
1- Masculino	10	10	30	50
2- Feminino	69,2	15,4	7,7	7,7
Utilização de diversos materiais				
1- Masculino	-	10	30	60
2- Feminino	-	15,4	30,8	53,8
Relacionamento afetivo com os alunos				
1- Masculino	-	10	20	70
2- Feminino	7,7	15,4	23,1	53,8
Infraestrutura adequada				
1- Masculino	10	10	20	60
2- Feminino	7,7	23,1	38,5	30,8
Tempo reduzido das aulas				
1- Masculino	40	-	50	10
2- Feminino	7,7	30,8	46,2	15,4
Quantidade adequada de alunos nas salas de aula				
1- Masculino	-	-	30	70
2- Feminino	-	30,8	38,5	30,8



Vestimenta adequada dos estudantes para a prática				
1- Masculino	-	-	20	80
2- Feminino	15,4	-	15,4	69,2
Dispensa médica dos estudantes das aulas				
1- Masculino	40	20	10	30
2- Feminino	30,8	17,4	21,7	26,1

Fonte: Elaborada pelos autores.

Realizada a comparação entre os tipos de escola sobre o processo de ensino-aprendizagem, evidenciou-se que 75% dos professores da escola pública concordam plenamente com o diálogo entre professor- aluno. Obteve-se 100% da opinião dos professores de escola privada neste quesito.

Sobre os planos de aula, o resultado foi bem proporcional entre os dois tipos de instituição (83,3% da pública e 81,8% da privada concordam plenamente). Acerca do relacionamento afetivo com os alunos, menos da metade dos docentes da escola pública, 41,7%, disseram concordar com tal postura em detrimento de ampla maioria dos professores da escola privada 81,8%.

É importante destacar que, quanto à vestimenta adequada dos alunos para a prática, somente os professores das escolas públicas (16,7%) discordaram plenamente. De forma semelhante, no subitem sobre a quantidade adequada de alunos nas salas de aula apenas os professores da escola pública concordaram em partes (33,3%).

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
 NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
 RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



Tabela 3 – Nível de concordância dos professores (de escola pública x privada) de Educação física em relação aos fatores do processo de ensino-aprendizagem.

Itens	Discordo Plenamente (%)	Discordo em partes (%)	Concordo partes (%)	Concordo Plenamente (%)
Diálogo professor-aluno				
1- Pública	-	-	25	75
2- Privada	-	-	-	100
Planos de aulas				
1- Pública	-	-	16,7	83,3
2- Privada	9,1	-	9,1	81,8
Indisciplina dos alunos				
1- Pública	50	8,3	16,7	25
2- Privada	36,4	18,2	18,2	27,3
Utilização de diversos materiais				
1- Pública	-	25	16,7	58,3
2- Privada	-	-	45,5	54,5
Relacionamento afetivo com os alunos				
1- Pública	8,3	25	25	41,7
2- Privada	-	-	18,2	81,8
Infraestrutura adequada				
1- Pública	16,7	25	33,3	25
2- Privada	-	9,1	27,3	63,6
Tempo reduzido das aulas				
1- Pública	8,3	25	50	16,7
2- Privada	36,4	9,1	45,5	9,1
Quantidade adequada de alunos nas salas de aula				
1- Pública	-	33,3	41,7	25
2- Privada	-	-	27,3	72,7
Vestimenta adequada dos estudantes para a prática				
1- Pública	16,7	-	25	58,3
2- Privada	-	-	9,1	90,9
Dispensa médica dos estudantes das aulas				
1- Pública	16,7	8,3	33,3	41,7
2- Privada	54,5	27,3	9,1	9,1

Fonte: Elaborada pelos autores.

O nível de concordância dos professores de Educação Física em relação aos aspectos do processo de ensino-aprendiza-



gem, se mostrou positivo nos itens diálogo professor e aluno, elaboração de planos de aula e a utilização de diversos materiais nas aulas. Por outro lado, mais da metade dos professores discordou com o uso da dispensa médica dos estudantes nas aulas de Educação Física.

Diante do exposto, no que se refere ao diálogo entre os professores e alunos, Quadros, Stefanello e Sawitzki (2014) ao demonstrarem a prática da iniciação esportiva nas aulas de Educação Física, enfatizando o desenvolvimento dos alunos, os autores consideram que a comunicação entre alunos e professores é fundamental para que as ações e o entendimento sejam significativos dentro do processo de ensino-aprendizagem.

Dessa maneira, corroborando, Carvalho (2015) afirma que a interação dos alunos com o professor é de fundamental importância, uma vez que, influencia diretamente nos níveis de motivação dos alunos nas aulas Educação Física. No mesmo sentido, Rodrigues, Martins e Albuquerque (2015) destacam a relevância de uma boa relação professor e aluno no processo de ensino-aprendizagem, redimensionando a construção desse processo tanto para o professor quanto para os alunos. Com base nos dados apontados acima reforçamos a necessidade de um bom relacionamento entre esses dois agentes transformadores para que possa facilitar o processo de ensino-aprendizagem.

No que diz respeito aos planos de aula, a maioria dos professores concordaram plenamente quanto a utilização dos mesmos. Tal resultado se configura como positivo, tendo em vista, que a prática de planejar, influencia na qualidade de um bom plano de aula e facilita a adequação das aulas/conteúdos na realidade de cada turma. Contudo, o professor deve buscar sempre atualizações na intenção de propor novos conteúdos,

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



bem como atividades atrativas que motivem os alunos a participarem das aulas de Educação Física (CARVALHO, 2015).

Nesse sentido, estudo realizado por Lopes et al. (2016), ao analisar a prática do planejamento educacional na Educação Física em escolas públicas de Juazeiro (BA) e Petrolina (PE) evidenciaram que a cultura do planejamento escolar vem sendo construída pelos professores de Educação Física em virtude de alguns fatores, como as orientações curriculares e as cobranças das instituições escolares por um material planejado de cada disciplina.

Ainda nesse sentido, considerando a relevância do plano de aula, Melo et al., (2015) consideram também que o ensino não pode ser configurado como um “documento de gaveta”. Sendo assim, necessário verificar quais os parâmetros utilizados por bons professores em sua prática pedagógica, o olhar que estes empregam em seus planejamentos, e ainda, a forma que aplicam esse instrumento.

Nessa perspectiva, fica evidente que o planejamento é necessário à ação educativa do professor, e que merece estudos que possibilitem a reflexão acerca do tema. Diante disso, é válido mencionar a importância de fazer o planejamento diferentemente do modelo burocrático e desprovido de sentido, e com compromisso frente às ações educativas crítica e reflexiva (LOPES et al., 2016).

O presente estudo também evidenciou que os professores de Educação Física investigados concordam com a utilização de diversos materiais nas aulas. Esta evidência pode ser justificada pelas contribuições em que a diversidade de materiais didático-pedagógicos pode possibilitar uma melhor atuação dos professores e da aprendizagem dos alunos. Porém, nem todas as escolas têm o mínimo de materiais didáticos necessários para as aulas de Educação Física.



Com isso, um estudo realizado em um município do Estado de Minas Gerais verificou que os materiais didático-pedagógicos disponíveis em escolas públicas e privadas para a realização das aulas de Educação Física, se faz presente numa diversidade satisfatória, sendo a escola privada com um melhor índice (DELÔGO et al., 2016).

Ainda em relação à infraestrutura e materiais destinados às aulas de Educação Física, Brandolin, Koslinski e Soares (2015), identificaram uma pequena relação positiva entre a estrutura da quadra utilizada nas aulas de Educação Física, com o nível de satisfação dos alunos nas aulas. Desse modo, se configura um dilema da Educação Física escolar, uma vez que, ainda existem déficits na infraestrutura destinada à prática em diferentes escolas do país. No entanto, vale ressaltar a importância dos professores frente a essas realidades, pois juntamente com os alunos podem amenizar essa situação a partir de metodologias ativas, utilização de espaços públicos e confecções de materiais alternativos.

Conclusão

Conclui-se que o nível de concordância dos professores de Educação Física em relação aos aspectos do processo de ensino-aprendizagem mostrou-se positivo nos itens que diz respeito diálogo professor e aluno, elaboração de planos de aula e a utilização de diversos materiais nas aulas. Noutra vertente, mais da metade dos professores discordou do uso da dispensa médica dos estudantes nas aulas.

A partir desse estudo, espera-se contribuir na legitimação e reconhecimento dessa disciplina pela comunidade escolar, bem como possibilitar as intervenções/realização de polí-

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



ticas públicas educacionais, a fim de qualificar cada vez mais os diferentes fatores do processo de ensino-aprendizagem. No entanto, o estudo contém algumas limitações como na quantidade de professores envolvidos, além da dificuldade de inserir na amostra professores especialistas na área. Dessa maneira, sugere-se que novos estudos nessa mesma temática sejam realizados, considerando um número mais elevado de docentes, entre esses especialistas; e ainda, que busquem evidenciar qual a percepção discente em relação a esses fatores.

Referências

ALVARENGA, C. H. A.; MAZZOTTI, T. B. Análise dos argumentos que apresentam as 20 metas do plano nacional de educação. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, v. 25, n. 94, p. 182-206, 2017. Doi: <http://dx.doi.org/10.1590/s0104-40362017000100007>.

BALBÉ, G. P., DIAS, R. G., & SOUZA, L. S. Educação Física e suas contribuições para o desenvolvimento motor na educação infantil. **Lecturas Educación Física y Deportes – EFDeportes.com, Revista Digital**. Buenos Aires, año 13, n. 129, 2009. Disponível em: <<http://www.efdeportes.com/efd129/educacao-fisica-e-desenvolvimento-motor-na-educacao-infantil.htm>>. Acesso em: 01 de junho de 2017.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**, v. 03. Brasília: MEC/SEF, 1998a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/rcnei_vol1.pdf>. Acesso em: 01 de junho de 2017.

BRASIL. **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 15 de junho de 2017.



BRASIL. Ministério da Educação e Desporto. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Fundamental/Secretaria de Ensino Fundamental**. Brasília: MEC/SEM (Área: Educação Física; Ciclos 1 e 2), 1997. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>>. Acesso em: 15 de agosto de 2017.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília: MEC/SEF, 1998b.

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria da Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio**. Brasília, 2000. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/BasesLegais.pdf>>. Acesso em: 15 de agosto de 2017.

BRANDOLIN, F.; KOSLINSKI, M.; SOARES, A. J. G. A percepção dos alunos sobre a educação física no ensino médio. **Revista da Educação Física/UEM**, v. 26, n. 4, p. 601-610, 2015.

CARVALHO, L. C. V. Fatores para a motivação ou desmotivação à participação nas aulas de Educação Física. **Revista Brasileira de Futsal e Futebol**, v. 7, n. 27, p. 548-553, 2015. Disponível em: <<http://www.rbff.com.br/index.php/rbff/article/view/355>>. Acesso em: 28 de abril 2017.

CIASCA, M. I. F. L.; MENDES, D. L. L. L. Estudos de avaliação na educação infantil. Estudo em avaliação educacional, v. 20, n. 43, p.293-304, 2009. Disponível em: < <http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/eae/arquivos/1494/1494.pdf>>. Acesso em: 01 de junho de 2017.

DARIDO, S. C. **Educação física na escola**. Rio de Janeiro: Guanabara, 2003.

DELÔGO, A. P. F.; FERREIRA, C. B.; FERREIRA, F. N.; FREITAS, L. B.; PORTILHO, A. P. B. A educação física escolar em Manhauçu-mg – aspectos ambientais, físicos e materiais. **Revista Educação, Meio Ambiente e Saúde**. v.6, n.3. p.19-21, 2016. Disponível em<<http://www.faculdadedofuturo.edu.br/revis>

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



ta1/index.php/remas/article/view/47/57>. Acesso em: 21 de abr. 2016.

FIGUEIRA, P. F.; PEREIRA, A. L. S.; SOARES, R. L. Infraestrutura escolar: pode interferir nas aulas de Educação Física? **Revista Didática Sistemica**, v. 17, n. 1, p. 201-212, 2015.

KRAMER, S. Avaliação na educação infantil: no avesso da costura, pontos a contar, refletir e agir. *Interações*, v. 10, n. 1, p. 5-26, 2014. Disponível em: < <http://revistas.rcaap.pt/interaccoes/article/view/6345/4922>>. Acesso em: 01 de junho de 2017.

LOPES, M. R. S.; MILLEN NETO, A. R.; PARENTE, M. L. C.; ARAUJO, J. G. E.; SOUSA, C. B.; MOURA, D. L. A prática do planejamento educacional em professores de Educação Física: construindo uma cultura do planejamento. **Revista da Educação Física/UEM**, v. 27, n. 1, p. 2748, 2016.

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

MARTINEZ, A. P.; MARTINEZ, J. E.; LANZA, L. B. Há correlação entre classe social e a prática de atividade física? **Acta fisiatrica**, v. 18, n. 1, p. 27-31, 2011. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/actafisiatrica/article/view/103496/101938>>. Acesso em: 30 de abr. de 2017.

MELO, T. R.; SOUZA, J. W. S.; REIS, A. R.; ANJOS, W. F. C. Olhar do docente e plano de ensino em educação física: da construção à utilização prática na modalidade de ensino básico da cidade de Adustina Bahia. **VEPEEF**. v. 1, n.1, 2015. Disponível em: < <http://anais.meefpe.org/index.php/epeef/article/view/50/12>>. Acesso em: 22 de abr. 2017.

PONTES JUNIOR, J. A. F. **Avaliação do ensino-aprendizagem nas aulas de Educação Física nas escolas públicas e particulares de fortaleza-ce**. Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, Fortaleza-CE, 2012.



Disponível em: <http://www.repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/3116/1/2012_Dis_JafPontes%20Junior.pdf>. Acesso em: 15 de agosto de 2017.

PONTES JUNIOR, J. A. F.; TROMPIERI FILHO, N. Avaliação do ensino-aprendizagem na educação física escolar. **Lecturas Educación Física y Deportes** (Buenos Aires), v. 16, p. 161, 2011. Disponível em: <<http://www.efdeportes.com/efd161/avaliacao-na-educacao-fisica-escolar.htm>>. Acesso em: 28 de abr. 2017.

PEREIRA, M. M.; MOULIN, A. F. V. **Educação Física para o Profissional Provisionado**. Brasília: CREF7, 2006. Disponível em: <http://www.confef.org.br/extra/revistaef/arquivos/2003/N07_JUNHO/02_PROVISIONADOS.PDF>. Acesso em: 15 de agosto de 2017.

QUADROS, R. B.; STEFANELLO, D.; SAWITZKI, R. L. A prática da cultura esportiva nas aulas de educação física. **Motrivivência**, v. 26, n. 42, p. 238-249, 2014. DOI: <http://dx.doi.org/10.5007/2175-8042.2014v26n42p238>.

RODRIGUES, M. R. L.; MARTINS, S. S.; ALBUQUERQUE, T. C. C. interação professor-aluno nas séries iniciais experiência de formação inicial através do PIBID. **In Anais... CONGRESSO DE INOVAÇÃO PEDAGÓGICA EM ARAPIRACA**, v. 1, n. 1, p.1-8, 2015. Disponível em: <<http://www.seer.ufal.br/index.php/cipar/article/view/1958>>. Acesso em: 27 de Abr. 2016.

ROSSI, F.; HUNGER, D. Dilemas contemporâneos da profissão professor: perspectivas de professores (as) de Educação Física da rede pública estadual de São Paulo. **Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte**. v. 12, n. 2, p. 42-58, 2013.

Disponível em: <<http://editorarevistas.mackenzie.br/index.php/remef/article/viewFile/4701/4642>>. Acesso em: 15 de agosto de 2017.

SOARES, C. A. M.; HALLAL, P. Interdependência entre a participação em aulas de Educação Física e níveis de atividade

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



física de jovens brasileiros: estudo ecológico. **Revista Brasileira de Atividade Física e Saúde**, Pelotas/RS, v. 20, n. 6, p. 588-597, 2015. DOI:HTTP://DX.DOI.ORG/10.12820/RBAFS.V.20N6P588

THOMAS, J. R.; NELSON, J. K.; SILVERMAN, S. J. **Métodos de pesquisa em atividade física**. 6. ed. Porto Alegre: Artmed, 2012.

VIANNA, H. M. **Avaliação educacional: teoria, planejamento e modelos**. São Paulo: IBRASA. 2000.



VII CONGRESSO INTERNACIONAL EM AVALIAÇÃO EDUCACIONAL
AVALIAÇÃO E SEUS ESPAÇOS: DESAFIOS E REFLEXÕES



COMUNICAÇÃO ORAL - EIXO 8

*Avaliação de Ensino-Aprendizagem
na Educação de Jovens e Adultos*

VII Congresso Internacional em Avaliação Educacional

Avaliação e seus espaços: desafios e reflexões

ISBN: 978-85-8126-158-4



VII CONGRESSO INTERNACIONAL EM AVALIAÇÃO EDUCACIONAL
AVALIAÇÃO E SEUS ESPAÇOS: DESAFIOS E REFLEXÕES



AVALIAÇÃO DE APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: CONCEPÇÕES E PRÁTICAS AVALIATIVAS DE PROFESSORES DE FÍSICA NO MUNICÍPIO DE SÃO JOSÉ DE RIBAMAR (MA)

Cassandra Maria Ribeiro Costa

UFMA

Maria Consuelo A Lima

UFMA

Clara Virginia Vieira Carvalho Oliveira Marques

UFMA

Agência Financiadora: Fundação de Amparo à Pesquisa e ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico do Maranhão – FAPEMA

RESUMO

De modo geral, tem-se observado que o processo avaliativo da aprendizagem na Educação de Jovens e Adultos (EJA) vem sendo pautado por mensuração, onde os alunos são submetidos a provas e/ou testes como instrumentos de medição, de classificação e de quantificação em aprovados ou reprovados em determinados conteúdos. No presente trabalho faz-se uma análise sobre as concepções de professores de Física, que atuam na modalidade de ensino da EJA, sobre o processo avaliativo dos alunos na rede pública do município de São José de Ribamar (Maranhão). Para isso, utilizou-se a abordagem metodológica de natureza qualitativa, e as respostas ao questionário aplicado aos professores foram categorizadas e analisadas pela Análise de Conteúdo proposta por Bardin. Os resultados evidenciaram que as concepções de avaliação de aprendizagem da maioria dos docentes de Física centram-se na verificação da aprendizagem, em que a avaliação tradicional da educação do ensino regular ainda se encontra enraizada nas práticas docentes.

Palavras-chave: Processo avaliativo. EJA. Ensino de física.

ABSTRACT

In general, it has been observed that the evaluation process of learning in Youth and Adult Education (EJA) is being measured, where students are submitted to tests and / or tests as instruments of measurement,



classification and quantification in approved or disapproved in certain contents. In the present work, an analysis is made on the conceptions of physics teachers, who work in the teaching modality of the EJA, on the evaluation process of the students in the public network of the municipality of São José de Ribamar (Maranhão). For this, the methodological approach of qualitative nature was used, and the answers to the questionnaire applied to the teachers were categorized and analyzed by the Content Analysis proposed by Bardin. The results showed that the conceptions of learning evaluation of the majority of physics teachers focus on the verification of learning, in which the traditional evaluation of regular education is still rooted in teaching practices.

Key-words: Evaluation process. EJA. Physics Teaching.

Introdução

Historicamente, a Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Brasil passa ser reconhecida como modalidade de ensino a partir de 1996, com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), nº 9.394/96, estabelecendo direito a educação para as pessoas que não tiveram oportunidade de acesso ou que não puderam dar continuidade ao ensino básico regular previsto pela legislação nacional. Neste sentido, o artigo 37, da LDB, assegura aos jovens e adultos, que não puderam efetuar os estudos na idade regular, “oportunidades educacionais apropriadas, considerando as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho” e que “o poder público viabilizará e estimulará o acesso e a permanência do trabalhador na escola, mediante ações integradas e complementares entre si”. Na prática, entretanto, observa-se que a permanência dos indivíduos da EJA em sala de aula tem sido um problema, porque as escolas, em geral, não atendem as expectativas dos alunos.

Uma das vertentes observadas como pertinentes para reflexão na EJA diz respeito aos processos de avaliação da aprendi-

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



zagem que, de maneira geral, pautam-se em mera mensuração numérica, ou seja, os alunos são submetidos a provas e/ou testes periódicos como instrumentos de quantificação e classificação individual, com o objetivo de atribuir notas. Essa concepção, considerada como tradicional, vem sendo questionada por pesquisadores do campo educacional, a exemplo de Luckesi (2005), que entende essa prática, como um vetor que impossibilita o crescimento do aluno no processo de ensino e da aprendizagem. Na EJA, tal discursão tem relevância ainda maior, visto que é uma modalidade de ensino diferenciada, voltada aos alunos que por algum motivo tiveram a trajetória escolar interrompida e que deveriam ser tratados com metodologias e estratégias de ensino que atendessem às especificidades de tal público.

Diante dessa problemática, nos propomos analisar práticas avaliativas de docentes de Física em aulas da EJA, em escolas municipais localizadas em região metropolitana de São Luís (Maranhão). A primeira autora deste trabalho mostrou interesse por essa temática a partir de vivências como professora na modalidade da EJA no Ensino Médio em escola estadual do Maranhão, quando constatou que, em geral, os professores desta modalidade de ensino utilizavam as mesmas práticas docentes do ensino regular.

Considerando como importante suscitar discussões com professores das áreas de ciências da natureza sobre o acompanhamento da aprendizagem dos alunos pelos instrumentos avaliativos, especialmente na modalidade da EJA, buscamos verificar, a partir de um questionário aplicado a uma amostragem de professores de física nas já referidas escolas, respostas para o seguinte questionamento: *Qual o principal objetivo do processo de avaliação dos professores de física desta escola para a modalidade da EJA?*



A partir das respostas dos professores, buscamos identificar suas concepções sobre a avaliação da aprendizagem, elencando os tipos de avaliação mencionados por eles, os critérios e os instrumentos avaliativos mais utilizados, a fim de traçar um panorama da avaliação da aprendizagem em física implementada a alunos da EJA dessas escolas.

Referencial teórico

Entendendo a avaliação como um instrumento indispensável para o acompanhamento do processo de aprendizagem do aluno e, conseqüentemente, na construção de seus conhecimentos, Luckesi (2002) ressalta a importância de o professor ter clareza nos objetivos de sua prática avaliativa, dos instrumentos que irá utilizar e dos critérios que serão analisados para cada instrumento, além de estar de acordo com as especificidades da modalidade.

O processo de avaliação da aprendizagem, segundo Araújo (2007),

[...] precisa ser visto como um instrumento pedagógico, não como uma forma de punição. Deve ser usado para fazer um diagnóstico das deficiências de aprendizagem de cada aluno e para detectar o que o professor não conseguiu desenvolver ao longo do ano letivo. [...] que habilidades e competências não foram alcançadas, as atividades são planejadas buscando o avanço da turma. Isso significa diversificar materiais estratégias de ensino como: jogos, elaboração de materiais, pesquisas, leituras e também, o modo de avaliar (ARAÚJO, 2007, p. 42 - 43).

Para esse autor, a avaliação como instrumento pedagógico não pode ser utilizada com o intuito de classificar e/ou comparar alunos, mas para conhecer seus progressos, suas di-

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



ficuldades de aprendizagem e orientar buscas de estratégias diversificadas para o ensino. Na EJA, a avaliação deve possibilitar também a inclusão e emancipação dos educandos, garantido a edificação do conhecimento e a valorização dos seus interesses e potencialidades. Essa avaliação deve ampliar perspectivas, favorecer a investigação, a problematização e apontar a necessidade de ressignificação da avaliação (BASTOS, 2012).

Segundo Luckesi (2000, p. 4), a melhor forma de enfrentar os obstáculos na avaliação da Educação de Jovens e Adultos é acolhê-los na sua totalidade, pois, este acolhimento “é o ponto básico para proceder atividades de avaliação, assim como proceder toda e qualquer prática educativa”. Só assim o educador terá retorno sobre os possíveis resultados do processo de ensino-aprendizagem do aluno, e a partir desse viés, tomar decisões para atingir os objetivos de ensino a serem alcançados.

Sobre as concepções classificatórias de avaliação da aprendizagem destacam-se as de Luckesi (2002), Sant’anna (2001) e Haydt (2000), quando apresentam três modalidades avaliativas denominadas, respectivamente, por: diagnóstica, formativa e somativa.

Em busca de uma avaliação diagnóstica que sirva à democratização do ensino, Luckesi (2002) afirma:

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. Se for importante aprender aquilo que se ensina na escola, a função da avaliação será possibilitar ao educador condições de compreensão do estágio em que o aluno se encontra, tendo em vista trabalhar com ele para que saia do estágio defasado em que se encontra e possa avançar em termos dos conhecimentos necessários (LUCKESI, 2002, p. 81).



Assumindo tais características, o uso da avaliação diagnóstica possibilita fazer uma análise crítica sobre como está sendo encaminhado o processo de ensino-aprendizagem do aluno, gerando possibilidade de o professor criar estratégias para sanar as dificuldades do aluno a partir de novas oportunidades de aprender. Nesse caso, o principal objetivo da avaliação da aprendizagem é incluir o aluno no processo de ensino-aprendizagem.

Em relação à avaliação formativa, entende-se que esta tem como objetivo prestar informações ao docente sobre o andamento evolutivo da aprendizagem do aluno, no tocante a identificação, o que o aluno aprendeu e o que ainda não aprendeu; a fim de buscar meios que deem continuidade aos estudos. Nesta perspectiva, Sant'anna (2001) ressalta que a avaliação formativa tem como função:

Informar o aluno e o professor sobre os resultados que estão sendo alcançados durante o desenvolvimento das atividades; melhorar o ensino e a aprendizagem; localizar, apontar, discriminar deficiências, insuficiências, no desenvolvimento do ensino-aprendizagem para eliminá-las; proporcionar feedback de ação (leitura, explicações, exercícios) (Sant'anna, 2001, p. 34)

Já na avaliação somativa, Haydt (2000) defende que tem como função classificar os alunos ao final da unidade, semestre ou ano letivo, segundo níveis de aproveitamento apresentados, sendo o objetivo desta avaliação, medir o conhecimento do aluno para determinar sua aprovação ou reprovação. O autor afirma que:

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, unida-

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



des 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).

Procedimentos e contexto da pesquisa

Escolhida a abordagem metodológica de natureza qualitativa para o desenvolvimento desse estudo, buscamos elaborar relações sobre o objeto da pesquisa como forma de obtermos novas formas de entendimento da realidade, novas formas de pensar e de agir, como previsto por Triviños (2008).

A etapa inicial da pesquisa constituiu-se em identificar as instituições estaduais do ensino básico na cidade de São José de Ribamar (Maranhão) com oferta da modalidade de ensino na EJA. Sendo constatadas quatro instituições localizadas na zona urbana, participaram da pesquisa sete professores da disciplina de física, atuantes nessa modalidade de educação, tendo pelo menos um docente de cada uma das escolas.

Como estratégia para coleta de dados, implementou-se um questionário, inicialmente com perguntas para identificar os participantes quanto ao sexo, a idade, o tempo de atuação e a formação de docente em física, e, posteriormente, foram dispostas cinco questões com a intenção de obter respostas para a investigação das concepções dos docentes sobre a avaliação da aprendizagem na EJA, a saber: *Para você, o que é avaliação da aprendizagem? Quais critérios você utiliza para avaliar seus alunos da EJA? Quando você avalia a aprendizagem dos seus alunos da EJA: (a) quais instrumentos você utiliza? (b) como você registra? Em sua opinião, por que se avalia o aluno? Quais dificuldades você tem em avaliar a aprendizagem dos alunos da EJA?* Para preservar o anonimato dos sete participantes da pesqui-



sa, eles foram identificados aleatoriamente por P1, P2, P3, P4, P5, P6 e P7.

As respostas ao questionário foram analisadas pela abordagem da Análise de Conteúdo proposta por Bardin (2016). A autora define essa análise como uma técnica investigativa que busca nos procedimentos sistemáticos e objetivos descritivos do conteúdo, que o pesquisador confronta metodologicamente, a verificação e a interpretação dos significados das mensagens dos pesquisados.

Resultados e discussões

Os dados iniciais dos entrevistados identificaram que dos sete participantes da pesquisa, um docente é do gênero feminino e os outros seis do gênero masculino, sendo todos graduados em Física. Em relação à formação continuada, um tem mestrado, dois têm especialização na área de ensino, fazem curso de formação continuada ofertado pela Secretaria de Educação do Estado do Maranhão e atuam na área entre 1 a 8 anos, como mostra a Tabela 1.

Tabela 1 – Perfil do docente de Física do EJA

Docente	Sexo	Idade	Formação	Tempo de atuação
P1	FEM	40	Mestrado	1
P2	MAS	33	Graduação	8
P3	MAS	29	Especialização	2
P4	MAS	26	Graduação	3
P5	MAS	30	Graduação	1
P6	MAS	26	Especialização	1
P7	MAS	33	Graduação	2

Fonte: (Elaborada pelas autoras, 2017).

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



As respostas ao questionário foram organizadas em cinco categorias classificadas em: concepção de avaliação; critérios avaliativos; instrumentos avaliativos e registro na avaliação; avaliar e dificuldades no processo avaliativo.

Categoria I: Concepção de avaliação

Nas respostas classificadas para essa categoria, em que os docentes explicitam o que entendem por avaliação, observou-se que eles, dependendo do contexto que estão inseridos na modalidade EJA, atribuem diversos significados e sentidos para a avaliação da aprendizagem. Entre os termos que utilizaram para expressar suas concepções sobre avaliação de aprendizagem estão: “verificar o desenvolvimento”; “testar os conhecimentos”; “verificar o que o aluno aprendeu” e “verificar a aprendizagem”, que podem ser subdividindo em duas subcategorias: “*Verificação da aprendizagem do aluno*” e “*Verificação do desenvolvimento do aluno*”.

De modo geral, constatou-se que as concepções dos docentes de física, sobre o conceito de avaliação da aprendizagem, são de um instrumento que serve para aferir a aprendizagem do aluno, embora, nem todos utilizam este instrumento para avaliar sua própria prática pedagógica. Quatro docentes afirmam que: “Avaliação da aprendizagem é uma maneira de testar os conhecimentos dos alunos.” [P2]; “A avaliação da aprendizagem consiste em verificar o que o aluno aprendeu e se os objetivos propostos foram alcançados e conduzidos de maneira correta.” [P4]; “É a aferição dos conteúdos aprendidos pelos alunos mediante à metodologia aplicada, sendo uma forma de refletirmos sobre nosso método avaliativo.” [P3]; “É todo processo onde o aluno tem uma participação ativa nas aulas demonstrando interesse.” [P6].



As concepções desses docentes (P2, P3, P4 e P6) evidenciaram que a avaliação da aprendizagem ainda se encontra enraizada numa perspectiva da avaliação somativa, e apresentam como foco principal os conteúdos e não o processo de aprendizagem do aluno. Essa avaliação assume uma função classificatória, ou seja, aquela realizada apenas no final do processo, para aprovar ou reprovar o aluno, como afirmam Tamarozzi e Costa (2009):

Devemos deixar de lado a avaliação quantitativa, que tenta medir a aprendizagem, apenas coletando informações sobre os resultados. Busquemos sempre priorizar os aspectos qualitativos, buscar descobrir as causas das dificuldades, dos sucessos, entender cada vez mais os alunos, lembrando que os conhecimentos adquiridos devem servir para desenvolvimento dos envolvidos no processo educativo, tanto para o presente, como para o futuro. (TAMAROZZI; COSTA, 2009, p. 251).

Ainda com relação às concepções da avaliação da aprendizagem na EJA, dois docentes ressaltaram concepções contrárias às citadas anteriormente: “Avaliação da aprendizagem é um instrumento que nos permite verificar o desenvolvimento do aluno, saber se o aluno aprendeu ou não o conteúdo, para buscar alternativas para sanar as dificuldades dos alunos.” [P1]; “É a verificação de aprendizagem do aluno é feita ao longo do semestre de modo contínuo e adequando a dificuldade dos mesmos.” [P5]

As concepções dos docentes P1 e P5 mostram-se mais próximas da avaliação da aprendizagem na perspectiva formativa, por identificarem o que o aluno aprendeu e o que ainda não aprendeu, a fim de buscar meios que deem continuidade aos estudos. Nesse sentido, entende-se que a avaliação na perspectiva formativa objetiva

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



[...] informar o aluno e o professor sobre os resultados que estão sendo alcançados durante o desenvolvimento das atividades; melhorar o ensino e a aprendizagem; localizar, apontar, discriminar deficiências, insuficiências, no desenvolvimento do ensino-aprendizagem para eliminá-las; proporcionar feedback de ação (SANT'ANNA, 2001, p. 34).

É possível perceber, diante das análises do presente estudo, que grande parte dos docentes de física que atua na EJA não pratica a avaliação diagnóstica.

Categoria II: Critérios Avaliativos

Essa categoria foi subdividida em duas subcategorias por serem unidades de significados mais citadas na concepção dos docentes: “Participação” e “Frequência”, mostrando assim, a valorização que eles atribuem a quem participa e frequenta as aulas de física assiduamente. No tocante à participação, foi mencionada apenas a solicitação de questionamentos feitos pelos alunos aos professores durante a explanação das aulas.

Em relação à outra categoria, identificou-se que os docentes que apresentaram a frequência como um importante critério avaliativo tem a presença do aluno como forma de controle de aula. No entanto, Luckesi (2017) salienta que a “frequência não é uma variável da aprendizagem”, pois o aluno pode estar presente e não aprender, assim como pode estar ausente da escola e aprender. Nesse caso, a frequência passa a ser vista apenas como uma condição da prática educativa presencial.

No contexto da EJA, a inclusão da frequência como ponto de avaliação mostra incoerência com o processo avaliativo do público dessa modalidade de ensino, que exige disponibilidade para o diálogo, respeito aos saberes do educando, saber



escutar e conscientização, pois é um público que exige metodologias diferenciadas do ensino regular (FREIRE, 2015).

Categoria III: Instrumentos avaliativos e registro na avaliação

Analisando as respostas dos docentes sobre os instrumentos avaliativos utilizados na EJA na disciplina de física, percebemos que os termos mais citados foram: “prova escrita e oral”, e “observação”. Estes termos encontraram-se presentes em todas as respostas dos docentes, e destacamos cinco respostas direcionadas para avaliar a EJA: “Prova escrita e oral, experiência e observação.” [P2]; “Provas escritas, trabalhos individuais e em duplas, observação.” [P1]; “Aulas práticas e prova escrita e oral.” [P3]; “Observação, debate, autoavaliação, trabalho em grupo, prova dissertativa.” [P7]; “Frequência, exercícios, prova oral e observação.” [P5]

Percebe-se que apesar dos docentes terem a concepção do método tradicionalista enraizada, utilizando a prova escrita como principal instrumento avaliativo, ainda assim todos os docentes apresentaram nuances de mudanças em suas concepções, pois mencionaram a diversificação do uso de prova, como por exemplo, o uso da autoavaliação e da observação, o que favorece, de certa forma, o acompanhamento à aprendizagem dos alunos.

Diante dos mais variados recursos que podem ser utilizados como registro, verificamos que nessa categoria emergiram duas subcategorias como as mais citadas pelos docentes: “caderno de anotações” e “diário de classe”. Dessa forma: “Em caderno e caderneta de registro do professor trabalhando cada aluno individualmente” [P2]; “Os registros são feitos num ca-

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



derno para se ter um controle da aprendizagem dos alunos” [P1]; “O registro é feito em diários e caderno de anotações é uma forma de se ter controle da aprendizagem do aluno” [P5]; “Registro num caderno de anotações, para que seja analisado individualmente o desempenho de cada aluno” [P3]; “Utilizando o diário de classe, que é uma forma de avaliar o desempenho dos alunos” [P6].

Para Zabalza (2004), os registros de professores que cumprem somente as finalidades burocráticas do sistema, como anotações dos temas abordados, as presenças e as faltas dos alunos, não evidenciam a qualidade no trabalho do professor. É fundamental que o docente adquira uma postura reflexiva investigativa sobre o ato de registrar. Para Ferreira e Martins (2007, p. 42), o registro deve contribuir para o professor “ser capaz de envolver, querer saber, reconhecer as diferenças, agir, e procurar saber aquilo que não sabe”. Neste mesmo sentido, Hoffmann (2001, p. 175) ressalta que “[...] ao acompanhar vários alunos, em diferentes momentos de aprendizagem, é preciso registrar o que se observa de significado como um recurso de memória diante da diversidade [...] um exercício de prestar atenção ao processo [...]”, pois isso permitirá ao docente “planejar, realizar, documentar, analisar e finalmente replanejar a prática pedagógica” (ZABALZA, 2004).

Categoria IV: Avaliar

Diante das concepções dos docentes nessa categoria, elencamos três subcategorias, que são: “acompanhar o processo de ensino aprendizagem do aluno”; “verificar o desempenho do aluno”; e “verificar a metodologia do docente”. As declarações dos professores (P1, P2, P3, P4 e P6) sugerem que



a maioria dos docentes utiliza a avaliação para apenas verificar a aprendizagem de conteúdo, conforme ilustram as respostas a seguir: “Porque é uma maneira de acompanhar o processo de ensino-aprendizagem do aluno [P1]”; “Para avaliar o desempenho e aprendizagem do aluno, a fim de adequar-se à minha metodologia de ensino. [P2]”; “Para verificar o desenvolvimento de sua aprendizagem, o seu progresso no dia a dia ajudando o aluno a aprender [P4]”; “Se avaliar o aluno para saber qual o nível de aprendizagem do aluno [P6]”; “Para aferir sobre a metodologia do professor” [P3].

Categoria V: Dificuldades no processo avaliativo

Dessa categoria evidenciaram-se duas subcategorias: *“diversidade de alunos”* e *“ausência e/ou evasão”*, quando os docentes afirmaram que a “diversidade”, a “ausência” e a “evasão” são os principais motivos que dificultam o processo avaliativo na EJA.

No entanto, quando indagados, cinco docentes afirmaram: “quando não consigo ver nenhuma força de vontade desse aluno aprender. A evasão também é um dos grandes problemas na sala de aula.” [P6]; “A ausência dos alunos e às vezes o cansaço da rotina de trabalho diária desses alunos, esse fator interfere muito no momento da avaliação.” [P7]; “A dificuldade que se tem de em avaliar o aluno da EJA é quando o mesmo não é frequente nas aulas, e isso acaba tendo muita evasão.” [P2]; “A maior dificuldade em avaliar, é a diversidade de alunos da EJA dentro da sala de aula, e também a ausência deles nas aulas é complicado porque acabam ficando reprovados.” [P1]; “A minha dificuldade é o pouco tempo que tenho para diagnosticar as dificuldades desses alunos e encontrar as estratégias para ajudá-los de acordo com suas diversidades.” [P5]

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



Os docentes apresentam várias dificuldades no ato de avaliar os alunos da EJA, apontando como aspectos mais presentes: a falta de força de vontade do aluno em aprender, ausência nas aulas, a evasão e, principalmente, a diversidade sociocultural desses alunos. Mas, para Hoffmann (2001), quando se trabalha com diversidade de alunos aprendizes é preciso perceber e acompanhar a construção de conhecimento em sua própria diversidade, isto é, faz-se necessário identificar o processo de aprendizagem e de interação de cada aluno no contexto escolar. É necessário refletir constantemente sobre as práticas pedagógicas em sala de aula e buscar metodologias avaliativas que estejam em consonância com a modalidade de ensino específica e dentro do contexto sociocultural do aluno.

Considerações finais

A concepção de avaliação da maioria dos professores que participou deste estudo está centrada na avaliação somativa. Quanto aos critérios mais utilizados, observou-se que os docentes buscam avaliar, com maior valorização, a participação e a frequência dos alunos. As concepções de avaliação da aprendizagem da maioria dos docentes de física centram-se na verificação da aprendizagem em que a avaliação tradicional ainda se encontra enraizada. E o público da EJA continua não tendo a avaliação da aprendizagem diferenciada do ensino regular. Ainda não está sendo considerando que os alunos da EJA, como afirma Jaloto (2011, p.7), “são indivíduos com defasagem escolar que buscam a conclusão da educação básica em uma corrida contra a exclusão social”, que são sujeitos que não tiveram oportunidade de estudar na idade correta e, por



tudo isso, faz necessário repensar as práticas avaliativas dessa modalidade de ensino para romper com o paradigma vigente.

As discussões apresentadas sobre a avaliação da aprendizagem na EJA com professores da disciplina de física, constatando concepções com poucos traços sobre a avaliação diagnóstica, sugerem que, nessa etapa inicial e fundamental para a modalidade EJA, as práticas avaliativas de ensino devem consistir uma importante pauta para discussões nas escolas da região estudada.

Referências

ARAÚJO, C. H. **O segredo é avaliar sempre**. Nova Escola, São Paulo, Ano XXII, n. 199, jan/fev, p. 42-43, 2007.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. 3ª reimpr. da 1ª. ed. São Paulo: Edições 70, 2016.

BASTOS, C. C. S. **A avaliação da aprendizagem na educação de jovens e adultos e sua relação com o mundo do trabalho**. 2012. Disponível em: <http://www.recantodasletras.com.br/artigos/3951257>. Acessado em: 12/05/2017.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases. N° 9394/96, 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília /DF: 1996. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf. Acessado em: 08/05/2017.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 52ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

FERREIRA, W. B; MARTINS, R. C. B. **De docente para docente: práticas de ensino e diversidade para a educação básica**. São Paulo: Summus, 2007.

HOFFMANN, J. **Avaliar para promover**. Porto Alegre. Mediação, 2001.

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



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

JALOTO, A. M. **Expectativas de Jovens e Adultos do ensino médio sobre a Escola e sua Relação com a Disciplina de Biologia: Uma Experiência em uma Escola Pública do Rio de Janeiro**. Educação: Teoria e Prática. Vol. 21, nº 37, jul/set, 2011.

LUCKESI, C. C. **Frequência como critério de avaliação**. 2017. Disponível em: <http://luckesi.blogspot.com.br/2014/09/frequencia-como-crtierio-de-avaliacao.html>. Acessado em: 22/06/2017.

_____. **Avaliação da aprendizagem escolar**. 14. Ed. São Paulo: Cortez, 2002.

_____. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições**. 17. Ed. São Paulo: Cortez, 2005.

_____. **O que é mesmo o ato de avaliar a aprendizagem?** Pátio Revista Pedagógica. Porto Alegre, ano 3, nº. 12, p. 6-11, fev/abr, 2000.

SANT'ANNA, I. M. **Por que avaliar? Como avalia? Critérios e instrumentos**. 7ª Ed. Vozes. Petrópolis, 2001.

TAMAROZZI, E; COSTA, R. P. **Educação de Jovens e Adultos**. Curitiba: IESDE Brasil S.A, p. 296. 2009.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 2008.

ZABALZA, M. A. **Diários de aula: um instrumento de pesquisa e desenvolvimento profissional**. Porto Alegre: Artmed, 2004.



A AVALIAÇÃO DE ENSINO-APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NA ESCOLA: VIVENDO E APRENDENDO

Francisca Francirene Tomaz Parente
Harley Gomes de Sousa
Maria da Conceição Erenice Farias Lima
Merivalda Doroteu da Silva

RESUMO

A pesquisa aborda sobre a avaliação de ensino-aprendizagem na educação de jovens e adultos, baseada na experiência docente e nos saberes da formação pedagógica. Essa pesquisa busca estudar as técnicas e instrumentos adotados no processo de avaliação de ensino-aprendizagem na Educação de Jovens e Adultos - EJA, no cenário educacional de hoje. A cultura da avaliação da EJA deve garantir ao aluno a oportunidade de conhecer, de entender e de criticar com autonomia e consciência as temáticas estudadas. Essa pesquisa está fundamentada nas teorias de Freire (1996), Hoffmann (2000), Luckesi (1999), Santos (2005) e Gadotti (2002). Com os resultados desse estudo, entende-se que a avaliação da EJA não deve ser seletiva, e sim, reflexiva, visando à qualidade do ensino e à democratização do conhecimento. Portanto, esse estudo contribuirá para um melhor entendimento do processo de avaliação do ensino-aprendizagem da EJA, se as estratégias adotadas realmente formam o aluno leitor das palavras e do mundo como forma de atender suas expectativas e as demandas do mercado de trabalho do mundo contemporâneo. A escola deve repensar e refazer sua proposta de avaliação da EJA, para garantir o desempenho de aulas atrativas, mobilizando os alunos à retomada de seus percursos educativos através das habilidades da leitura e escrita.

Palavras-Chave: Avaliação do Ensino-Aprendizagem. EJA. Cultura Avaliativa.

ABSTRACT

The research deals with the evaluation of teaching-learning in the education of young people and adults based on the teaching experience

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



and the knowledge of the pedagogical formation. This research seeks to study the techniques and instruments adopted in the evaluation process of teaching and learning in youth and adult education (EJA) in today's educational setting. The culture of the evaluation of the EJA should guarantee the student the opportunity to know, to understand and to criticize with autonomy and conscience the subjects studied. This research is based on theories of Freire (1996), Hoffmann (2000), Luckesi (1999), Santos (2005) and Gadotti (2002). With the results of this study, it is understood that the evaluation of the EJA should not be selective, but reflective, aiming at the quality of teaching and the democratization of knowledge. Therefore, this study will contribute to a better understanding of the EJA teaching-learning evaluation process, if the adopted strategies actually form the learner of words and the world as a way to meet their expectations and the demands of the labor market of the contemporary world. The school must rethink and redo its EJA assessment proposal to ensure the performance of attractive classes, mobilizing students to resume their educational pathways through reading and writing skills.

Key-words: Evaluation of Teaching-Learning. EJA. Evaluative Culture.

Introdução

De acordo com a pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD), o analfabetismo continua a existir no Brasil, com um número muito elevado de pessoas, sendo mais de 12 milhões de brasileiros, apesar da crescente campanha de programas para a erradicação do mesmo.

A educação de jovens e adultos (EJA) no Brasil é um campo marcado historicamente, por ações fragmentadas e descontínuas, caracterizadas mais por “ausências” e, por aspectos negativos que reforçam a invisibilidade dessa prática educativa. Suas particularidades devem ser configuradas nos contextos de escolarização validando os seus tempos, espaços e currículos,



possibilitando o desenvolvimento de práticas educativas dentro de um contexto real para além das forças reguladoras das normas.

A pesquisa apresenta alguns elementos de reflexão quanto ao significado de avaliação do ensino-aprendizagem da educação de jovens e adultos (EJA), partindo de premissas que sustentam ofertas de escolarização, tendo foco no conhecimento sobre quem são esses jovens e adultos, que se pretende formar como leitor na escola e no mundo através das vozes e dos comportamentos diferentes que geram saberes diversificados. O objeto de estudo é o processo da avaliação do ensino-aprendizagem da EJA, considerando sua importância na formação do aluno escritor e leitor de letras, palavras, imagens e comportamentos humanos.

O objetivo é analisar o processo de desenvolvimento da avaliação dos estudantes da educação de jovens e adultos, identificando o perfil destes alunos que a escola pretende formar, o que significa levar em conta saberes cotidianos, prévios, muitas vezes ignorados pelos espaços escolares institucionalizados.

No Brasil o direito à educação para todos está garantido na Constituição Federal de 1988, devendo-se abandonar, portanto, qualquer lógica de oferta de atendimento como “oportunidade” e “chance” outorgadas à população. Como direito, a EJA é inquestionável e por isso tem de estar disponível para todos. No Brasil, existem programas que visam à democratização do processo da educação, pressupondo o direito e a garantia do acesso à alfabetização de todos.

O direito à educação para a população jovem e adulta deve ser considerado na conformação dos projetos pedagógicos da escola e das políticas públicas educacionais, levando em conta alguns questionamentos: Quem são esses sujeitos? Como são re-

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



conhecidos? Quais as oportunidades para expressarem seus saberes e sentimentos? O que sabem dizer e fazer? Quais são seus desejos e expectativas de vida? Como a escola avalia o ensino e a aprendizagem? Que técnicas e instrumentos são adotados no processo de avaliação da aprendizagem dos alunos da EJA?

A vida ensina os saberes da experiência que não devem ser ignorados, e sim relacionados com os saberes escolares, entendendo a educação como direito de aprender, de ampliar conhecimentos ao longo da vida, e não apenas de se escolarizar. Em outras palavras, os adultos passam a maior parte da sua vida nesta condição, e muitas são, certamente, as situações de aprendizado que vivenciam em seus percursos formativos. A educação de jovens e adultos representa uma dívida social para com os que não tiveram acesso ao domínio da escrita e leitura como bens sociais na escola ou fora dela.

Referencial teórico

A escola necessita aperfeiçoar no projeto pedagógico da EJA, as formas e os recursos didático pedagógicos adotados no processo de avaliação do ensino e da aprendizagem, considerando as particularidades de cada aluno e de cada turma, rompendo desta forma com as práticas de exclusão.

A avaliação do ensino e da aprendizagem da EJA realmente deve permitir uma efetiva inclusão da população atendida. Assim, querer acelerar aprendizagem, recuperar o tempo perdido, e outras expressões muito frequentes hoje, pode produzir, conforme nos aponta Saviani (2007, p. 440), o que denomina de “inclusão excludente”.

Baseado nos ensinamentos de Freire (2001), Luckesi (1999) e Hoffmann (2000) é importante analisar os instrumen-



tos avaliativos considerados efetivos para o redirecionamento das práticas pedagógicas no contexto de ensino e aprendizagem. O professor precisa produzir conhecimentos com o objetivo de compreender a produção dos problemas de aprendizagem desenvolvidos nas turmas de EJA.

A avaliação da aprendizagem na EJA ainda apresenta um caráter excludente sem oferecer suporte pedagógico de qualidade que garanta o avanço e o crescimento do educando, na medida em que, as escolas ainda aplicam métodos tradicionais e classificatórios.

Todo processo de avaliação é considerado contínuo, validando a prática de ensinar e respeitando o ritmo próprio de aprendizagem de cada aluno, favorecendo, então, a autonomia do educando para sua autoavaliação, identificação dos seus avanços e dificuldades como forma de tomar consciência de nível de aprendizagem.

A avaliação da educação de jovens e adultos não deve ser baseada na determinação de conceitos assimilados como apenas o único instrumento de medida voltado para a seleção e classificação dos alunos.

O professor avalia para conhecer o nível de aprendizagem do aluno e, ao mesmo tempo, sua prática docente em sala de aula. A partir dos resultados, devem ser elaborados projetos de pesquisa que promovam o desenvolvimento da aprendizagem.

Segundo Luckesi (1999, p.43), “para não ser autoritária e conservadora, a avaliação tem a tarefa de ser diagnóstica”, ou seja, deverá ser o instrumento dialético do avanço, terá de ser o instrumento da identificação de novos rumos.

Na avaliação, o professor deve conhecer toda a rotina da escola entendendo a importância dos conteúdos na vida dos alunos e promovendo intervenções, a fim de gerar a aprendizagem.

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



A função nuclear da avaliação é ajudar o aluno a aprender e ao professor, ensinar, determinando também quanto, e, em que nível os objetivos estão sendo atingidos. Para isso, é necessário o uso de instrumentos e procedimentos de avaliação adequados. (LIBÂNEO, 1999).

Na avaliação, o professor deve utilizar parâmetros para analisar os resultados alcançados, comparando com os idealizados nos objetivos de ensino dentro de um contexto real da escola. Ninguém aprende para ser avaliado, aprendemos para formar novos conceitos, e assim, promover outras atitudes e valores.

Procedimentos metodológicos

Essa pesquisa utilizou uma abordagem qualitativa, pois ela elucida questões que não podem ser apenas quantificadas. Nessa abordagem “[...] o objeto não é um dado inerte e neutro; está possuído de significados e relações que os sujeitos concretos criam em suas ações.” (CHIZZOTTI, 1991, p. 79).

A metodologia da pesquisa consiste em leituras que fundamentam o estudo das propostas pedagógica, curricular e metodológica da educação de jovens e adultos desenvolvidas, atualmente, nas escolas brasileiras identificando a qualidade da avaliação no processo de ensinar e aprender. O grande desafio dessa modalidade de ensino é o perfil multicultural, exigindo um educador situado a quem, o que e como ensinar, adotando práticas docentes que atraíam a atenção dos alunos para suas permanências nas aulas. A pesquisa fundamenta-se nas teorias de Freire (1996), Hoffmann (2000), Luckesi (1999), Santos (2005) e Gadotti (2002), autores que defendem o papel do sistema público como espaço e tempo de direito de todos a



ser modificado, alterado, pela participação de todos os sujeitos no cenário escolar, autores ligados à área da educação, que tratam a luta para que a educação de jovens e adultos se torne uma realidade de inclusão social através da avaliação democrática e participativa.

Resultados e discussão

A educação de jovens e adultos – EJA é uma modalidade de ensino que vem ganhando ênfase após a homologação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB 9394/1996 e das Diretrizes Curriculares, de acordo com Brasil (2000). Ainda na contemporaneidade nos deparamos com índices de evasão significativos nas escolas, alunos sem perspectivas de estudo e trabalho.

Na LDBEN 9.394/96, na seção dedicada à educação básica de jovens e adultos é garantido o direito destes ao ensino básico, sendo dever do poder público em oferecê-lo gratuitamente na forma de cursos e exames supletivos, e este ensino adequado às condições de estudo destes alunos. Houve ainda, conforme apresentado nessa mesma seção desta Lei, o rebaixamento das idades mínimas para que os candidatos se submetam aos exames supletivos: 15 anos para o ensino fundamental e 18 anos para o ensino médio. Conforme consta nas diretrizes curriculares nacionais para a educação de jovens e adultos, a EJA:

[...] considerará as situações, os perfis dos estudantes, as faixas etárias e se pautará pelos princípios de equidade, diferença e proporcionalidade na apropriação e contextualização das diretrizes curriculares nacionais e na proposição de um modelo pedagógico próprio, de modo a assegurar: I – quanto à equidade, a distribuição

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



específica dos componentes curriculares a fim de propiciar um patamar igualitário de formação e restabelecer a igualdade de direitos e de oportunidades face ao direito à educação; II- quanto à diferença, a identificação e o reconhecimento da alteridade própria e inseparável dos jovens e dos adultos em seu processo formativo, da valorização do mérito de cada qual e do desenvolvimento de seus conhecimentos e valores; III – quanto à proporcionalidade, a disposição e alocação adequadas dos componentes curriculares face às necessidades próprias da Educação de Jovens e Adultos com espaços e tempos nos quais as práticas pedagógicas assegurem aos seus estudantes identidade formativa comum aos demais participantes da escolarização básica (BRASIL, 2000, p.1 e 2).

Após análise e reflexão das leituras na pesquisa, entende-se que o educador de EJA deve ensinar motivando as habilidades dos alunos, compreendendo os horários específicos, considerando suas particularidades, analisando e respeitando suas vivências próprias.

Diante do exposto, algumas ações são urgentes, como diz Gadotti:

O direito à educação é reconhecido no artigo 26 da Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948, como direito de todos ao “desenvolvimento pleno da personalidade humana” e como uma necessidade para fortalecer o “respeito aos direitos e liberdades fundamentais”. Esse direito não se limita às crianças e jovens e, como tal, ele deve ser garantido pelo Estado a todos, estabelecendo-se prioridade à atenção dos grupos sociais mais vulneráveis. (GADOTTI, 2007, p.128).

Neste sentido é considerado importante orientar educadores para pensar, repensar e ressignificar suas práticas educativas no processo de avaliação escolar. Práticas pedagógicas assumidas na perspectiva de compreensão do ser humano em



seu contexto existencial, social, político, econômico e cultural; em sua autonomia, criatividade e possibilidades de liberdade de pensamento e ações.

Sobre a realidade social Freire (2005), defende que:

No processo de denúncia de uma realidade que reifica o sujeito, bem como no processo de anúncio de um mundo diferente, a educação comprometida com a transformação da realidade social injusta e, portanto, balizada em práticas de educação problematizadora assume um papel importante, sobretudo na medida em que ajuda homens e mulheres interditados, silenciados e negados em seus direitos pelo poder opressor (FREIRE, 2005).

As práticas pedagógicas devem atender a realidade social e escolar dos alunos, pois a identidade do aluno da EJA vem sofrendo modificações dentro da proposta educacional, apresentada nos estudos da contextualização histórica da educação de jovens e adultos. Por isso, a identidade deste aluno apresenta uma diversidade muito grande porque são alunos trabalhadores, na sua grande maioria, sem tempo para estudar e com autoestima, às vezes, baixa. Ao chegar à escola, se deparam com diferentes culturas, etnias, religiões e crenças, isso às vezes, faz com que eles não consigam se socializar e continuar os estudos. As práticas pedagógicas devem mediar esses conflitos existentes entre eles, sensibilizando-os sob o fato que o estudo vai proporcionar um leque de oportunidades para o crescimento intelectual e profissional.

Segundo Freire (2005), uma proposta de educação ética é, também, aquela que constrói espaços para discussões e manifestação diversas de raça, de gênero, de classe. É por esta ética inseparável da prática educativa, não importando se trabalha com crianças, jovens ou com adultos, que devesse lutar. De acordo com o autor, a educação não poderia ser vista ape-

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



nas como ferramenta para a transmissão de conhecimentos e reprodução das relações de poder, mas sim como um ato político de libertação e emancipação das pessoas.

Freire (1996), afirma que a alfabetização é a aquisição da língua escrita, por um processo de construção do conhecimento, que se dá num contexto discursivo de interlocução e interação, através do desvelamento crítico da realidade. O autor elaborou uma proposta de alfabetização de adultos politizada e conscientizadora, cujo princípio básico pode ser traduzido numa frase sua que ficou célebre: “A leitura do mundo precede a leitura da palavra”. A necessidade de saber ler e escrever é imprescindível para o desenvolvimento humano, não se entende quando não se conhece a leitura nem tampouco a escrita.

De acordo com a visão de Freire (2001):

Em todo homem existe um ímpeto criador. O ímpeto de criar nasce da inconclusão do homem. A educação é mais autêntica quanto mais desenvolve este ímpeto ontológico de criar. A educação deve ser desinibidora e não restritiva. É necessário darmos oportunidades para que os educadores sejam eles mesmos. (FREIRE 2001, p.32)

O papel do educador é de mediar a aprendizagem, priorizando nesse processo as experiências de vida trazidas por esses educandos, auxiliando, assim, na transposição desse conhecimento secular para um conhecimento letrado.

Ao ler palavras, a escola se torna um lugar especial que ensina a ler apenas as “palavras da escola”, e não as “palavras da realidade”. O outro mundo, o mundo dos fatos, o mundo da vida, o mundo no qual os eventos estão muito vivos, o mundo das lutas, o mundo da discriminação e da crise econômica (todas essas coisas estão aí), não tem contato algum com os alu-



nos na escola através das palavras que a escola exige que eles leiam. Você pode pensar nessa dicotomia como uma espécie de “cultura do silêncio” imposta aos estudantes. A leitura da escola mantém silêncio a respeito do mundo da experiência, e o mundo da experiência é silenciado sem seus textos críticos próprios. (FREIRE, 1996, p. 164).

A escola, como destaca Oliveira (2004), continua estabelecendo uma dicotomia entre a lógica que preside sua organização e as propostas de trabalho que busca pôr em prática, considerando as concepções diferentes de mundo do público que a frequenta.

Os professores ainda desenvolvem práticas docentes que precisam ser aperfeiçoadas no processo de avaliação do ensino na educação de jovens e adultos. A linguagem, os métodos, as práticas de ensino utilizadas devem estar contextualizadas e adequadas aos jovens e adultos que compõem essa classe. As práticas utilizadas em sala de aula devem estar de acordo com o perfil da turma. As estratégias utilizadas devem atender às necessidades desses alunos, baseadas no seu nível de entendimento e expectativas próprias.

A avaliação da educação de jovens e adultos na escola vem disputando concepções sobre o que é alfabetizar e garantir o direito à educação na perspectiva de formar leitores e escritores autônomos, que dominem o código linguístico, mas que também sejam capazes de atribuir sentidos, criar e recriar histórias, pela leitura e escrita. O mundo contemporâneo exige o leitor de diversos códigos, do múltiplo, do lógico com capacidade de entender a razão das coisas com emoção e de fazer parte da construção da história do mundo em que vive e convive.

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



Considerações finais

Os processos avaliativos da educação de jovens e adultos devem ser ressignificados, transformando o ato avaliativo em um momento prazeroso de descoberta e construção de conhecimento.

Atualmente se entende que, quem sabe ler, escrever e incorporar a linguagem escrita na vida é considerado alfabetizado com oportunidade de fazer leitura do mundo e compreender os fatos históricos construídos pelos homens protagonistas de suas próprias vidas, lembrando que a leitura do mundo precede a leitura da palavra.

A experiência da vida é uma verdadeira escola que ensina muito através das vozes e das vezes que os comportamentos humanos reagem validando seus entendimentos, mas deve ser melhor relacionada com os saberes da ciência, lendo, escrevendo e entendendo a razão dos fatos e atos humanos fundamentados no conhecimento.

Às vezes o mundo da experiência e a diversidade de saberes dos alunos são silenciados pela escola. A avaliação do ensino e da aprendizagem deve proporcionar o conhecimento do perfil do aluno que a escola pretende formar, baseado no nível de aprendizagem específico de cada um, com foco na formação do aluno leitor.

A escola deve repensar seu desempenho para mobilizar os alunos da EJA à retomada de seu percurso educativo. Se ler e escrever são indispensáveis às sociedades em que a cultura escrita regula a vida social, os jovens e adultos precisam aprender e se apropriar dessa competência. Ao longo da vida, jovens e adultos aprenderam e, portanto, detêm saberes que não podem ser ignorados. Portanto, o currículo escolar deve considerar estes saberes e fazê-los dialogar produtivamente na escola.



Um currículo para a EJA não pode ser previamente definido, se não passar pela mediação com os alunos e seus saberes, e com a prática de seus professores, o que vai além do regulamentado, do sistematizado em referências do ensino, para reconhecer e legitimar currículos praticados.

A ausência do domínio da leitura e da escrita não representa ausência de cultura e outros saberes não acadêmicos. Nesse contexto, os projetos pedagógicos para turmas da EJA devem ser repensados de maneira que possam contemplar o multiculturalismo e que sejam capazes de valorizar e reconhecer as formas e instrumentos próprios de avaliação visando o ensino de qualidade e a aprendizagem significativa.

Referências

BRASIL. LEI Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.** Disponível em: Acesso em 02 de agosto de 2017.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.** Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm.

_____. Conferência Regional Preparatória. Brasília, janeiro 97. **V Conferência Internacional sobre Educação de adultos.** Hamburgo, julho 97. Brasília: MEC, 1998.

_____. Conselho Nacional de Educação. Parecer CEB nº. 11/2000. **Diretrizes Curriculares para a Educação de Jovens e Adultos.** Brasília: MEC, maio 2000.

CHIZZOTI, Antonio. **Pesquisas em Ciências Humanas e Sociais.** São Paulo: Cortez, 1991.

FREIRE, Paulo. **Educação e Mudança.** São Paulo: Paz e Terra, 1979.

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



_____. **Educação como prática da liberdade.** 22. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

_____. A importância do ato de ler: em três artigos que se completam. 41a edição, Coleção: Questões de Nossa Época, Cortez Editora: São Paulo – SP, 2001.

_____. **Pedagogia do oprimido.** 48. ed. Rio de Janeiro: Paz e terra, 2005.

GADOTTI, Moacir. **Boniteza de um sonho: Ensinar e aprender com sentido.** São Paulo: Cortez, 2002.

_____. **Educar para um outro mundo possível.** São Paulo: Publisher Brasil, 2007.

_____. **Mova, por um Brasil alfabetizado.** São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2008.

HOFFMANN, Jussara Maria Lerch. **Avaliação Mediadora: uma prática em construção da pré-escola à universidade.** Porto Alegre: Educação & Realidade, 2000.

LIBÂNEO, José Carlos. **Pedagogia e Pedagogos, para quê?** São Paulo: Cortez, 1999.

LUCKESI. C.C. **Avaliação da aprendizagem escolar.** 9. ed. São Paulo: Cortez, 1999.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de; PAIVA, Jane (Orgs.). **Educação de Jovens e Adultos.** Rio de Janeiro: SEPE-RJ, 2004.

SANTOS, Boaventura de Sousa (org.). **Semear outras soluções.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil.** Campinas: Autores Associados, 2007.



VII CONGRESSO INTERNACIONAL EM AVALIAÇÃO EDUCACIONAL
AVALIAÇÃO E SEUS ESPAÇOS: DESAFIOS E REFLEXÕES



COMUNICAÇÃO ORAL - EIXO 9
*Avaliação Institucional
e Políticas Públicas*

VII Congresso Internacional em Avaliação Educacional
Avaliação e seus espaços: desafios e reflexões
ISBN: 978-85-8126-158-4



VII CONGRESSO INTERNACIONAL EM AVALIAÇÃO EDUCACIONAL
AVALIAÇÃO E SEUS ESPAÇOS: DESAFIOS E REFLEXÕES



O ENSINO SUPERIOR E A CULTURA DA AVALIAÇÃO

Roberto Guimarães Boclin

CESGRANRIO

Agência Financiadora: não contou com financiamento

RESUMO

Tem sido crescente o interesse que o tema da avaliação educacional despertou em educadores e pesquisadores a partir dos anos 40 do século XX, com os estudos de Ralph Tyler (1942), sobre a accountability, que no Brasil encontrou como tradução prestação de contas e que, de alguma forma, exerceu forte influência na formulação de metodologias e realização de numerosos estudos e pesquisas. Com efeito, a década de 60, do referido século, foi rica na produção acadêmica de estudos sobre avaliação. Cronbach (1963), Scriven (1967), Stake (1967), Stuffleblearn (1971), entre outros, criaram modelos teóricos que obtiveram considerável êxito em suas propostas, influenciando uma geração de avaliadores da educação. A lógica da avaliação desses autores fundamenta-se na mensuração de variáveis que se propõem a identificar um desempenho, monetário, material ou acadêmico, qualitativo ou quantitativo. Stake (1967) aborda com profundidade a questão, delineando as percepções do fenômeno educacional com precisão, onde a avaliação quantitativa identifica algumas poucas variáveis; seleciona as variáveis necessárias; realiza medidas; explica os fenômenos; faz análise estatística; etc. Da mesma forma, a avaliação qualitativa identifica eventos de interesse e seleciona algumas variáveis que são o foco do estudo, concentra-se em eventos passados, processos, padrões de avaliação, registra e interpreta observações, verifica as observações, etc. O presente artigo associa a avaliação educacional aos aspectos da legislação brasileira que favoreceu a sua implantação gerando em curto espaço de tempo uma cultura própria que estimulou a melhoria do desempenho acadêmico das Instituições de Ensino Superior.

Palavras-chave: Avaliação educacional. Desempenho. Variáveis.



ABSTRACT

There has been a growing interest in the issue of educational evaluation that has awakened in educators and researchers since the 1940s, with Ralph Tyler's (1942) studies of a responsibility that in Brazil was found as an accounting translation and that somehow, exerted a strong influence in the formulation of methodologies and studies and researches. In fact, a revision of 60's original verse in the academic production of studies on evaluation. Cronbach (1963), Scriven (1967), Stake (1967), Stuffleblearn (1971), among others, created theoretical models that achieved considerable success in their proposals, influencing a generation of educational evaluators. The logic of the authors' evaluation is based on the measurement of variables that aim to identify a performance, monetary, material or academic, qualitative or quantitative. Stake addresses the issue in depth, delineating the perceptions of the educational phenomenon accurately, where a quantitative assessment identifies some variables; select as necessary variables; carry out measures; explains the phenomenon; does statistical analysis; etc. Likewise, a qualitative assessment identifies events of interest and selection, some variables that are the focus of the study, focuses on past events, processes, evaluation standards, records and observations of interpretation, verifications such as observations, etc. The present article associates an educational evaluation based on the Brazilian legislation that favored its implantation, generating in a short time its own culture and stimulating a better performance of the academic of the Institutions of Higher Education.

Key-words: Educational evaluation. Performance. Variables.

Introdução

A busca pela qualidade, embora seja um desejo que acompanha o homem desde as suas origens como ser consciente, tem sido uma tônica dos últimos vinte anos em todos os segmentos da sociedade global competitiva e influenciada pela microeletrônica, pelo progresso das telecomunicações e das informações. Não será exagerado atribuir as mudanças sensíveis no compor-

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



tamento dos indivíduos, ao modelo socioeconômico imposto pelo progresso e resultante da acelerada diminuição dos espaços entre as descobertas da ciência e da tecnologia. A qualidade, antes uma abstração da sensibilidade estética tendo como atributos o *bom* e o *belo*, passa por um processo de transformação que a conduz a uma medida, a um conjunto de variáveis mensuráveis que compõem um diagnóstico, fruto de uma anamnese estatística, sempre com o propósito de distinguir o bom do ruim, o aceitável do deletério, servindo para gente e coisas. No mundo do comércio e da indústria, americanos desenvolveram estudos que os japoneses aperfeiçoaram e divulgaram, e o mundo globalizado assimilou nas ISO de todos os matizes de uma qualidade imperiosa para a sobrevivência das empresas. Na Educação, a qualidade sempre esteve presente nas incursões pedagógicas que relacionavam as ações do professor e o aprendizado dos alunos. Uma das questões mais atraentes nas discussões dos especialistas reside na retórica da presença da subjetividade no processo de avaliação, principalmente quando alguns procuram distinguir a avaliação em qualitativa e quantitativa. Trata-se de uma dialética sutil, sem maiores consequências no processo decisório, decorrente das características do próprio processo, que ao seu final pede por uma indicação clara dos resultados. Avaliar é julgar e todo julgamento é subjetivo, mas avaliar também decorre de mensurações, verificações, comparações que minimizam os aspectos subjetivos. Em avaliação educacional, não existe o quantitativo, tudo é qualitativo, mesmo quando resulta de dados mensuráveis. Uma relação entre alunos aprovados num exame e o total de alunos que participaram das provas, vem a ser um indicador quantitativo de um fato qualitativo, qual seja, por exemplo, o rendimento da aprendizagem. Como decorrência, os trabalhos de avaliação, cujos registros históricos passam



de cem anos, tornaram-se frequentes na medida que revelavam aspectos importantes do processo e do produto educativo, e com o objetivo de apontar para decisões que viessem a aperfeiçoar o desempenho e aprimorar a sua qualidade. Avaliar e decidir estiveram sempre muito próximos na existência humana, mesmo quando não estavam conceitualmente e metodologicamente fundamentadas. A avaliação educacional ganhou importância nos primórdios do século XX quando surgiram os movimentos reformistas como A ESCOLA NOVA, de Dewey, de Montessori, de Pestalozzi, de Kerschensteiner, de Carlyle, entre tantos outros que formaram um acervo, de inquestionável importância, de estudos e pensamentos sobre os novos papéis da educação. Se as pesquisas dos eminentes educadores conduziam a conclusões, a avaliação surgia como instrumento de tomada de decisões, indispensável no processo de mudança. A Reforma chegou ao Brasil com alguns anos de atraso, pelas mãos de educadores pioneiros como Anísio Teixeira, Francisco Campos, Heitor Lyra, Carneiro Leão, Lourenço Filho, Fernando Azevedo, enfim, vinte e seis educadores que criaram a Associação Brasileira de Educação- ABE, em 1924, e lançaram o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nacional, em 1932. É evidente que as novas ideias, pela sua complexidade e pela necessidade de identificar as prioridades, despertou a consciência e o interesse de outros tantos educadores no campo da avaliação educacional, recebendo as influências dos estudos e das pesquisas realizadas nos países do Primeiro Mundo.

Objetivo

Apresentar a avaliação como aliada para o desenvolvimento das instituições.

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



Metodologia

A investigação que norteou este artigo utilizou-se dos métodos de pesquisa bibliográfica e observacional. Pois, tais especificidades desses métodos contribuíram para o desenvolvimento da investigação.

Autonomia e qualidade

O controle do ensino superior no Brasil, em âmbito nacional pelo Estado, via Ministério da Educação, não é um fato novo nem específico do país, dados o peso da herança histórica perpassada por diferentes regimes políticos e a influência da tradição secular existente em vários países.

Apesar de deter o controle, o governo central não tem o seu monopólio, sendo ofertado também pela iniciativa privada, que hoje responde mais expressivamente pela sua expansão de vagas.

O controle dos aspectos organizacionais e de administração geral, até o início da década de 70 do século XX, fazia-se através de um instrumento administrativo interno do Estado, para controlar o sistema educativo. Somente a partir de meados dos anos 70, emergem as discussões sobre a necessidade de avaliar o processo de ensino e o desempenho acadêmico das instituições brasileiras. Em 1976, a antiga Secretaria de Educação Superior (SESu), então Departamento de Assuntos Universitários (DAU), promoveu na UNICAMP um evento de âmbito internacional sobre pesquisa institucional e avaliação.

Decerto, servindo de embrião do Programa de Apoio ao Desenvolvimento Superior (PADES), este evento serviu de lastro à estratégia de avaliação institucional na proposta de melhoria da qualidade do ensino.



Com a implantação, por imposição legal, da reforma universitária, simultaneamente à pressão por maior racionalidade administrativa e melhor uso de recursos públicos nas universidades federais, deu-se o crescimento da rede de estabelecimentos privados. O setor privado crescia ocupando o espaço do setor público, em virtude de sua incapacidade de expansão. O Ministério da Educação, em duas ocasiões, 1974 e 1977, manifestou-se disposto, por intermédio de Avisos Ministeriais ao Conselho Federal de Educação (CFE), a controlar a expansão quantitativa do sistema, preocupado em garantir a qualidade do ensino.

Diferentes concepções de ensino superior traduziam-se nesse período de expansão entre os setores público e privado. A opção do setor público pela criação de universidades apoiadas em atividades de pesquisa, originada em movimentos dos anos 50 e 60, e incorporada na reforma de 1968, repercutiu em considerável aumento de custo absoluto e relativo do ensino público. Além de retraída a sua expansão, abriu ao setor privado a oportunidade de acolher a demanda que o Estado não absorvia. Tal opção conferiu ao setor privado espaço de complementaridade ao sistema: abrigar a crescente demanda por ensino superior, coibida de atendimento em um modelo de universidade pública, de oportunidades mais restritas, e, como tal, cada vez mais seletivo.

No início dos anos 80, do século XX, houve breve suspensão da criação de novos cursos superiores, de universidades e estabelecimentos isolados privados. Com a regulamentação progressiva da Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968, nova liberalização sucedeu-se para a abertura de estabelecimentos e de cursos. Entre as condições definidas pelo Decreto nº 87.911, de 7 de dezembro de 1982, figurava a necessidade social de criação de universidades ou de estabelecimentos isolados mediante indicadores específicos e objetivos de qualidade.

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



A Constituição Federal de 1988 manteve, de um lado, no art. 209, incisos I e II, o princípio constitucional de 1893, do ensino livre à iniciativa privada, desde que observados: o cumprimento das normas reguladoras da educação nacional; e a autorização e avaliação de qualidade pelo poder público.

De outro, no art. 207, disciplinou o princípio da autonomia didático científica, administrativa, de gestão financeira e patrimonial das universidades.

A garantia deste princípio, o da autonomia do ensino superior, para o setor público, vem sinalizar a conquista de antiga luta docente e discente, fortemente reativa à ingerência do governo sobre questões internas de organização de poder.

Para o setor privado, vem representar uma alavanca na transformação de estabelecimentos privados em universidades, o que, à falta de especificações legais reguladoras mais detalhadas, pareceu funcionar como solução de liberdade às exigências de agilidade do mercado em questões de abertura e extinção de cursos, assim como de diminuição e ampliação do número de vagas.

Em 1993, com o lançamento, pelo MEC, do Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras (PAIUB), instalou-se um grande incentivo à avaliação institucional das universidades com adesão de grande número de instituições a esse programa.

Em calorosa discussão entre expoentes de instituições públicas e particulares de ensino, à época da extinção do CFE, pela Medida Provisória nº 661, em 18 de outubro de 1994, já entende Cláudio de Moura Castro (1994),

que exorbita ao Estado a avaliação da existência de mercado para tal ou qual curso, sobremaneira os cursos financiados com recursos da iniciativa privada, mormen-



te concededora das leis da oferta e da procura. Ademais, cabe ao poder público, por dever diligente com a qualidade da oferta, restringir se à força da tradição legal de controle, e facultar a abertura para o mercado, desde que avalie os resultados.

Cabe, antes, imprimir espaço ao aluno, concedendo-lhe voz nos critérios ou decisões de credenciamento e na avaliação da qualidade dos estabelecimentos e cursos, pelas potenciais contribuições ao se colocar tanto como cliente-consumidor do produto (cursos e instituições) quanto ao mesmo tempo, o próprio produto, testemunho egresso dos cursos. (s/p)

Essa radiografia do consumidor e do produto pode revelar a dimensão do quanto a universidade moderna desempenha de fato suas funções: de escola final, como último estágio da educação geral; de escola profissional, como responsável pela formação de mão-de-obra; de fábrica de conhecimento, como produtora da ciência, tecnologia e ideologia; e, ainda, de instituição cultural, com a responsabilidade de processar a crítica e redefinir valores e crenças.

Sob as prerrogativas de regulamentador do desenvolvimento do sistema e fiscalizador do seu funcionamento, o Estado, além de significar um conjunto de normas e leis específicas, tem no seu núcleo estratégico, entre outras funções intransferíveis, a de formular e implementar políticas para o ensino superior, daí resultando que o espaço de interação do setor privado com o governo, manifestasse no processo de negociação, pelos diferentes atores do sistema, em torno dessas políticas de acordo com a missão de cada instituição: de informação, de formação de ensino, de pesquisa, de financiamento e outras.

A própria Lei de Diretrizes e Bases (LDB), Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e o Decreto nº 2.026, de 10 de outubro de 1996, incorporam uma política de resultados, ao

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



determinar a duração limitada do credenciamento das instituições e seus programas, bem como a avaliação do desempenho como condicionante para o recredenciamento.

De certo modo, buscam atender às reivindicações: da sociedade, na cobrança de resultados do ensino superior, seja público ou privado; das entidades particulares, na exigência de eficácia em termos de ensino sintonizado com o mercado de trabalho, cujo custo é pago pelos alunos ou familiares; das entidades públicas, na perseguição, pela sociedade, além da eficácia, de uma eficiência repousada na relação custo/benefício.

Enfim, intenta em responder às diversificadas expectativas da sociedade, do governo, dos empregadores, dos pais, do corpo discente, do corpo docente, etc., todos mobilizados por maior responsabilidade, eficiência, eficácia e efetividade em prol da revisão e/ou aperfeiçoamento do projeto acadêmico e sociopolítico do ensino superior. Imbuído das funções controladora, planejadora e avaliadora, o Estado, além da avaliação quantitativa, por meio da medição de critérios de produtividade, para fins de hierarquização de cursos e instituições, tem procurado introduzir ou incentivar o uso de indicadores qualitativos no processo global de avaliação institucional, tanto na vertente de autoavaliação quanto na de avaliação externa.

Por força da Lei nº 9.131, de 24 de novembro de 1995, foi instituído, no parágrafo 1º, art. 3º, o Exame Nacional de Cursos, com a exigência de exames nacionais, para aferir os conhecimentos e competências adquiridos pelos alunos em fase de conclusão dos cursos de graduação. Em sentido amplo, trata-se da exigência de realizar avaliações periódicas das instituições e dos cursos de nível superior.

Com a edição do Decreto nº 2.026, de 1996, manifestamente instituindo um sistema nacional de avaliação da educa-



ção superior, passam a vigorar os indicadores de desempenho, bem como os procedimentos e critérios mínimos, tanto para a avaliação individual das instituições como para a avaliação das condições de oferta dos cursos de graduação.

O governo central por meio das comissões de especialistas de ensino, chamadas a incorporar parâmetros e critérios para a avaliação das condições de oferta dos cursos, instaura a expectativa de qualidade de ensino que as instituições devem perseguir.

As mudanças recentes, de transferência de boa parte das atribuições da Secretaria de Ensino Superior (SESu), para o Instituto Nacional de Estudos Educacionais e Pesquisa (INEP), revelam que não somente se torna importante a avaliação como estratégia de melhoria da qualidade de ensino superior brasileiro, como, bem mais além, a avaliação passa a merecer lugar privilegiado em estudos e pesquisas no órgão próprio, empreendidos por especialistas que a ela vão conferir, longe do empirismo, estatuto de cientificidade em termos de tipos, processos, políticas, modelos, etc.

A prática da prestação de contas será automaticamente introduzida com a sensibilização da cultura da avaliação, caminho natural de percepção da importância maior de processos e resultados, assim como valorização menor da burocracia.

As universidades são instituições pluralistas e multidimensionais que se constroem nos movimentos das relações de força entre as necessidades de formação acadêmica internas, norteadora dos critérios, dos objetos, das estratégias intramuros, e dos interesses mais amplos da sociedade, ou do seu entorno, da sua comunidade, atendida para as demandas do trabalho. Entre necessidades e interesses, elas se apresentam como campos de luta, onde estão em jogo as hierarquias na

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



estrutura organizacional e onde são elaboradas as escalas de prestígio na arena científica. Longe da harmonia, a tensão é a marca dominante.

O impasse pode custar a perda de suas características próprias, notadamente a sua autonomia didático-científica, tornando-a vinculada ao setor produtivo.

Varia de uma instituição para outra, o que se pensa ser genérica a forma de correspondência entre universidade e empresa, entre formação acadêmica e evolução das profissões, entre os princípios educacionais e as demandas ocupacionais, a relação entre pesquisa e ensino, a oferta de egressos e as demandas de mercado, as especificações de qualidade e quantidade produzidas e os padrões requeridos pela economia. É sabido, inclusive, que muitas empresas dos setores produtivos avançados preparam internamente seus quadros, com formação e treinamento específicos, conscientes de que as universidades estão despreparadas para cumprir a função formadora de mão-de-obra qualificada e, ao mesmo tempo, preparar adequadamente para situações sociais e econômicas mais prementes.

Isto não significa que perderam a legitimidade outorgada pela sociedade de detenção da função de formação profissional e técnica. É a supremacia das demandas e pressões, de organismos externos a mobilizar mais a trajetória burocrática dos diplomas e títulos, e menos os propósitos legítimos da aprendizagem, sacrificando exigências de mais rigor nos exames seletivos. Ao abdicar de suas prerrogativas de seleção da organização de suas próprias diretrizes curriculares, seus próprios critérios, padrões e indicadores políticos e científicos, subtrai sua capacidade de inovação e crítica em favor da pressão credencialista.



A considerar as tímidas soluções comparadas aos grandes desafios, não se pode ignorar as rápidas dinâmicas, requeridas pelo mundo moderno, de conhecimentos transformados em valor de força produtiva e de universidades instadas a ampliar instalações e acelerar atividades e pesquisas estratégicas na corrida pela formação de recursos humanos aptos a operacionalizar conhecimentos e equipamentos técnicos.

A sedução pela demanda do conhecimento específico, que faz parte da lógica do desenvolvimento científico, na divisão em gavetas taxionômicas não pode, todavia, render-se à imposição, pela sociedade contemporânea, da contextualização mais ampla, da crítica à certeza científica e do contraditório ao absoluto. É próprio da educação ser eficaz e prospectiva, resistente a tempo e espaço definidos pela métrica e pelo compasso da escolaridade. Trata-se de uma lição para as universidades entenderem que nem elas são soberanas para absolutizar tempos, métodos e conteúdos de aprendizagem, nem as determinações externas podem domesticar as práticas acadêmicas e fazê-las refém de sua lógica.

Autonomia é exercício de concessões mútuas, é compromisso de responsabilidades compartilhadas em prol da qualidade, é projeção de cenários futuros que somente processos capazes de extrapolar o dado quantitativo numérico podem alcançar. Em termos, autonomia é um exercício permanente de vigilância crítica. A abdicação desse exercício implica descaracterização da universidade em face do Estado e da sociedade.

Nesse sentido, a avaliação institucional adquire feições de um processo de forte conotação formativa e de uma produção social, autônoma e pública, portanto democrática, ambos insubmissos à mera mensuração dos níveis de satisfação do consumidor ou dos chamados indicadores de eficiência e de

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



eficácia, razão pela qual tem sua matéria na compreensão crítica e integrada do cotidiano das universidades.

Ao passo que a lógica da competitividade no mercado, ao contrário, adota uma retórica eficientista, principalmente somente em relação aos resultados, e não dos processos. Trata-se, pois, de pensar a avaliação institucional no plano da conciliação de lógicas em que o mecanismo de controle não é o mercado, tampouco o objetivo maior não é o lucro, mas, acima de tudo, o interesse público. Implica considerar condições institucionais distintas das existentes da lógica do mercado, mas não livres e prescindíveis de indicadores de desempenho inteligentes, abrangentes e complexos, constituídos em uma espécie de modelo de acreditação institucional, tomados como ponto de referência para a revisão de erros e previsão de novos avanços.

Vem-se tornando progressivamente consistente, a partir dos anos 90, do século XX, a temática da avaliação institucional, como dizem Dias Sobrinho e Balzan (2000), agora bastante associada às questões da autonomia e da qualidade (grifo do autor), sempre recorrente nas pautas dos fóruns, conselhos e associações ligadas às universidades e fóruns de pró-reitores, Crub, Andifes, Abruem e outros tantos conhecidos.

Consciente das demandas objetivas da sociedade, a universidade moderna tem presente, a necessidade de resgatar a questão da autonomia, na discussão da avaliação. Na tradição clássica, pode-se dizer que autonomia é o próprio fundamento da ideia de universidade e está ligada à independência da instituição para a busca da verdade sem restrições (Cardoso, 2001). Assim colocadas, significariam violação ou ameaça à liberdade institucional, as expectativas objetivas da sociedade ou do Estado com relação ao próprio fim das atividades acadêmicas.



O conhecimento em construção é, ao mesmo tempo, alimento da força produtiva e instrumento de cidadania. Seja das atividades acadêmicas, aprioristicamente voltadas à preparação de carreira para o mundo econômico, seja do contributo ao processo geral de socialização para o mundo social. Para Habermas (1987), as atividades universitárias têm estreita relação com a economia e com a função de reprodução do mundo, da vida e, como afirmam Arocena e Sutz (2001), com o advento do paradigma técnico-econômico em alta e das indústrias universitárias em crescimento, foram alavancadas, simultaneamente, as esferas de produção de serviços e as de produção de conhecimento.

Singularmente na História, as universidades passavam a ser vistas como criadoras diretas de riqueza e de emprego no momento em que os dois procedimentos se produziram em paralelo, consolidando as atividades de investigação nas universidades. A nova conjunção inovação-universidade está sendo objeto de intensa reflexão, seja pelas mudanças operadas na sociedade do conhecimento, seja pelos impactos e transformações impostos à instituição universitária. Da universidade tem-se cobrado centralidade como protagonista direta no crescimento, em face do novo papel do conhecimento e da própria capacidade geradora desse conhecimento na economia.

O sistema de avaliação, repousado nesse paradigma, cumpre importante papel não apenas do ponto de vista do controle social da utilização dos recursos, cuja distribuição passa a depender de resultados, mas também do controle finalístico, cuja determinação passa a regular a formulação de políticas e a criação de normas para o sistema educacional. Não por acaso, o Grupo Executivo para a Reformulação da Educação Superior (GERES), propõe, em 1985, a chamada universidade do conhecimento, centralizada na pesquisa e baseada em critérios de

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



desempenho. A eficácia constitui princípio norteador e necessário da concepção de avaliação, elemento-chave das propostas da nova república para a universidade.

Sob esta perspectiva neorrepblicana modernizante, a universidade é reformulada a partir da ótica central da avaliação, repousada nas lógicas do desempenho e da formação de comissões de alto nível, ambas legitimadoras do modelo instituído.

A partir do paradigma da universidade do conhecimento, passou a ser organizado o sistema de avaliação da universidade brasileira, sob o qual a autonomia didático-científica da universidade passou a estar subordinada ao critério da eficiência do sistema universitário, especialmente em relação ao investimento a ele destinado.

A qualidade da educação, cita Coraggio (1996), surge, então, como condição da eficiência econômica. Nesta perspectiva de sistema educativo como setor produtor de insumo requerido pela economia, qualidade, de fato, implica produção de recursos humanos apoiada em conhecimento significativo, de modo que sejam mais produtivos, tanto em termos de eficiência externa quanto de eficiência interna.

Como expressa Chauí (2001), a autonomia *é um dos temas que mais têm despertado* polêmica e oposição, pois é nela que o novo modelo de gestão se apresenta e se impõe.

O movimento do capital tem um poder avassalador de transformar qualquer realidade em objeto, e para o capital, uma sociedade de mercado produz e troca equivalentes, e a tecnocracia é a prática pela qual se julga ser possível dirigir a universidade pelas mesmas normas e critérios de uma rede comercial. A prática administrativa fragmenta-se, desarticula--se e articula-se por força do capital. A rearticulação transforma



uma instituição numa organização cuja eficácia é medida em termos da gestão de recursos e estratégias de desempenho. O escopo central da atual reforma do ensino, empreendida pelo Estado, é a transformação da universidade pública brasileira em organização. Não por acaso, o Banco Mundial (BID), na segunda metade da década de 90 do referido século, ao anunciar a intenção de avaliar a situação do ensino superior, menciona identificar funções, deficiências e problemas, e, ao cabo, estratégias de financiamento apoiadas em reformas e soluções. Os recursos passam a ser tratados como investimentos, e os critérios de avaliação, resumidos em três, referem-se a: custo/benefício; eficácia/inoperância; e produtividade.

O ideário implícito propõe para as universidades privadas, um exemplo de modernidade e eficácia. O modelo administrativo repousando em padrões gerenciais das universidades privadas e institutos de pesquisa privados e públicos, porque, entre outras características, tem recursos provenientes de financiamentos competitivos.

Recentes debates sobre os indicadores educacionais desencadearam impactos na produção de informações acerca da relação entre os insumos escolares e os resultados educativos. Ganham cada vez mais espaço os indicadores de qualidade, apoiados em extensas bases quantitativas e análises qualitativas sobre o desempenho. Foi ultrapassada a etapa dos diagnósticos repousados apenas em indicadores de acesso.

A grande preocupação dos sistemas de produção de informações educacionais relaciona-se ao desenvolvimento de indicadores que informam sobre a eficiência dos sistemas e seu grau de efetividade social.

No rol dessas informações buscadas, arrola, entre outras, as características do percurso escolar dos alunos; o tempo

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



médio de conclusão do curso; comportamento do fluxo do sistema; os padrões desejáveis de desempenho discente; a posse e uso de avaliações no redirecionamento de ações e políticas de ensino; e as novas demandas da sociedade.

Nos anos 90, o Brasil começou a empreender esforços consideráveis com o objetivo de desenvolver e estabelecer indicadores educacionais e sistema de avaliação em toda a nação.

Trata-se de uma tentativa governamental de introduzir uma cultura de avaliação no sistema educacional a despeito das resistências de instituições mormente distanciadas desta prática e bastante reativas à avaliação oficial, ao final dos cursos, com testagem geral dos seus alunos.

A ênfase em processos de avaliação é hoje considerada estrategicamente como subsídio indispensável no monitoramento das reformas e das políticas educacionais.

Potencialmente municidores das políticas de financiamento, os processos de avaliação envolvem, entre outros, os naturais problemas metodológicos das funções de produção educativa na busca dos vínculos entre gasto educativo e desempenho. Nenhum país antenado em eficiência, equidade e qualidade, prescinde do valioso mecanismo de acompanhamento dos processos de ajustes à avaliação, seja a institucional em suas diferentes dimensões (infraestrutura, processos de gestão, formação, qualificação e produtividade dos recursos humanos, etc.), seja a de resultados (conteúdo e condições de aprendizagem bem como seus impactos intra e extraescolares; fatores relacionados ao rendimento escolar e outros).

Na corrida pelos resultados, assinala Santos (1994) que é visível certa gestão de tensões, particularmente no domínio da contradição entre a reivindicação da autonomia na diferenciação dos valores e dos objetivos institucionais e a submissão a



critérios de eficácia e de produtividade de origem e de natureza empresarial. Tal contradição entre autonomia e produtividade social, dada a imposição à universidade de modelos organizativos vigentes em outras instituições, é manifestamente considerada como crise institucional. E, estreitamente ligada a esta crise, Dias Sobrinho e Balzan (2001) acreditam ganhar força a exigência da avaliação, entendendo-se, em Santos (1994), que avaliação é o correlato natural da autonomia. E é na busca da qualidade que são estabelecidas as prioridades, os objetivos, os procedimentos e os meios, assim como, ao mesmo tempo, as práticas sistemáticas de avaliação (Dias Sobrinho, 2000).

Seja na ótica do modelo gerencial com prioridade em resultados, ou na preconizada pelos estudiosos da avaliação institucional com prioridade dos processos, a qualidade é imperativa em ambas. Não se trata de discutir a qualidade, mas qual qualidade subjacente, uma vez que da exigência de tal ingrediente ninguém há de prescindir ou duvidar de sua importância. Como afirma Bresser Pereira (1998), em sua argumentação em defesa do modelo gerencial introduzido na administração pública como forma de revitalizar, de subsidiar, de parcerizar as atividades do estado, tornando-as mais rentáveis e dinâmicas, a Reforma Gerencial de 1995 prioriza a estratégia de gestão pela qualidade, mas tem muito claro que as reformas de gestão podem ser as mais variadas possíveis e mecanismo de controle não é o mercado, mas poderão ser assemelhadas na medida em que descentralize e autonomize as ações do Estado, defina indicadores de desempenho e crie mecanismos de controle social.

Já Cunill Grau (1998) entende que metas como a modernização da economia, demandam uma série de funções que só o Estado pode desempenhar nos âmbitos produtivo, educacio-

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



nal, da infra-estrutura, do meio ambiente e das instituições, entre outros, e enfatizam a questão da eficácia do aparelho de estado no seu cumprimento nas funções de controle.

No entanto, ao considerar somente a eficácia e a rentabilidade econômica, acarreta-se o esquecimento da formação integral (Siqueira, 2001), o que corresponde a um dos princípios da avaliação institucional à abrangência. A avaliação nestes moldes, distanciada da função principal integral, contraria a análise do seu primeiro fulcro: a missão. Na percepção de Olinquevitch (1998), ao definir a missão, a direção dá uma bandeira de orientação para todos, pois missão é uma declaração de qual é o objetivo maior, a razão de ser de uma organização. Diz respeito à vontade e vocação da instituição e também à escolha do papel (idem, ibidem).

As instituições privadas, que têm suas missões delimitadas, desenvolvem o planejamento e a avaliação de maneira clara e objetiva, conforme Gil e Ivama (2001), com processos distintos de monitoramento nas instituições públicas. O processo é mais complexo e de difícil mensuração, dadas as características e limitações das ligações entre os serviços e usuários, quando tais Instituições são presididas pelo Estado.

O mercado de ensino superior se torna muito competitivo para a iniciativa privada por muitas razões de diversas tonalidades; a saber:

- institucionais entre autonomia e controle público;
- pedagógicos entre liberdade acadêmica e ensino socialmente integrado;
- econômicos entre demanda social e demanda econômica;
- de classe entre classe popular e elite;



- docimológicos entre orientação e aconselhamento e seleção;
- administrativos entre liberdade de acesso e *numerus clausus*;
- de gestão interna entre democracia e tecnocracia;
- de formação profissional entre polivalência e especialização;
- de função preponderante entre ensino e pesquisa;
- de finalidade entre humanismo universal, cultura geral e formação pragmática voltada à profissão;
- de valores entre elevadas tradições e futuristas visões de progresso;
- de fins entre exercício de função crítica e de serviço à sociedade.

De fato, a avaliação institucional, ao requerer tal nível de abrangência, de projeção intra e extramuros, revela-se poderosa antena para gestores e implementadores de políticas, no acompanhamento e formulação de políticas educacionais. Segundo Franco e Bonamina (2001), serve tanto aos gestores quanto aos políticos de oposição, motivo pelo qual o exame das práticas de avaliação empreendidas constitui importante referencial para o ajuizamento do mérito das diversas iniciativas vigentes.

Dadas a amplitude e profundidade requeridas, assim como os aplicativos de seus resultados, tende a ser disseminada, institucionalmente, a chamada cultura da avaliação, muitas vezes confiada a grupos, institutos, entidades, associações, entre outros; estruturalmente organizados para a realização de processos independentes de acreditação do ensino superior.

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



Referências

ALMEIDA, M. (org.). **A universidade possível: experiências da gestão universitária**. São Paulo: Cultura Editores Associados, 2001.

BOCLIN, R. **“Indicadores de Desempenho Novas Estratégias da Educação Superior”**

Revista ENSAIO-Fundação CESGRANRIO, Rio de Janeiro, outubro 1999.

CARDOSO, Irene. **Para uma crítica do presente**. São Paulo: USP, Curso de Pós-graduação em Sociologia: Ed. 34, 2001.

CORAGGIO, JOSÉ LUIS. **Desenvolvimento Humano e Educação**. São Paulo. Cortez, 1996.

CHAUÍ, MARILENA. **Escritos sobre a universidade**. São Paulo: UNESP, 2001.

FRANCO, CRESO e BONAMINO, ALICIA. **Iniciativas recentes da avaliação da qualidade da educação no Brasil. Avaliação, ciclos e promoção na educação**. Creso Franco (org.). Porto Alegre: Artmed, 2001.

GRAU, Nuria Cunill. **Repensando o público através da sociedade: novas formas**

de gestão pública e representação social. Rio de Janeiro: Revan; Brasília: ENAp, 1998.

HABERMAS, JURGEN. **A idéia da universidade: processos de aprendizagem**. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos Brasília, vol. 74, (175), 1993.

SOBRINHO, D. J. e BALZAN, C. N. **Avaliação institucional: teoria e experiências**. São Paulo: Cortez.Z” ed., 2000. UNICAMP. 1994.

SOUZA, ANA MARIA COSTA DE. **Avaliação na Educação Superior Campinas**, São Paulo: Papirus, 2002.



STAKE, R. E. **The countenance of educational evaluation.** Teachers College Record, 1967.

STUFFLEBEAM, D. L. **The relevance of CIIP evaluation model for educational accountability – Journal of Research and Development in Education**, 1971.

TYLER, R. W. **General statement on evaluation.** Journal of Education Research, 1942.

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



RELAÇÃO ENTRE RENDIMENTO ACADÊMICO, POLÍTICAS DE COTAS E ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL EM *CAMPI* DO INTERIOR DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ

Línnik Israel Lima Teixeira

Mestrando em Políticas Públicas e Gestão da Educação Superior (UFC)

Maria Elias Soares

Doutora em Linguística (PUC-RJ), Professora Titular na Universidade Federal do Ceará

RESUMO

Esta pesquisa verificou o rendimento de estudantes universitários após a implantação da política pública de cotas nas universidades federais. O estudo analisou o desempenho dos estudantes beneficiados pelas cotas, dos estudantes beneficiados por políticas de assistência estudantil e dos estudantes que ingressaram pela ampla concorrência. O estudo é composto pelos estudantes dos cursos de graduação da área de informática nos *Campi* de Crateús, Quixadá e Russas, abrangendo dez cursos de graduação nos semestres 2014.1, 2014.2 e 2015.1. Para atender aos objetivos, o referencial teórico foi organizado visando explicar o conceito e evolução das políticas afirmativas no Brasil e no mundo e, por fim, a convergência das políticas afirmativas na educação superior brasileira. A pesquisa, eminentemente descritiva e documental, realizou, mediante métodos estatísticos, uma análise comparativa de desempenho entre os grupos de interesse citados. Os resultados indicaram que, quanto ao rendimento, foi constatado que os alunos selecionados pela ampla concorrência apresentam média de rendimento maior que os cotistas (geral), os cotistas por renda e os cotistas negros, porém o teste estatístico apontou que as diferenças entre esses grupos não apresentam significância estatística, de modo que o desempenho desses grupos pode ser considerado semelhante. Quanto aos estudantes beneficiados pela assistência estudantil, foi verificado que a média de rendimento desse grupo é maior que a dos demais, no entanto, mais uma vez o teste indicou que essa diferença não apresenta significância estatística, ou seja, o desempenho entre esse grupo e os demais pode ser considerado semelhante.

Palavras-chave: Ensino Superior. Política de Cotas. Rendimento.



ABSTRACT

This research aimed at verifying the performance of college students following the establishment of these quotas in public federal universities. We focused on newcomer students (2014.1, 2014.2 and 2015.1) engaged in computer science studies from the Crateús, Quixadá and Russas *campi*, covering a total of ten undergraduate courses. We assessed the academic performance of individuals allocated into three major groups: students admitted through the quota program, students benefiting from federal assistance programs and non-quota students, *i.e.*, admitted through general admission. Our theoretical framework was organized to explain the concept and establishment of affirmative actions in Brazil and worldwide and their convergence into the national undergraduate education scenario. The research, predominantly descriptive and documentary, conducted statistical analyses to compare the performance of the aforementioned groups. The results indicated that students accepted through general admission showed a higher average of academic performance index (*índice de rendimento acadêmico, IRA*) when compared to that from quota students, but this difference was not deemed significant. Concerning students benefiting from federal assistance programs, it was found that their averaged *IRA* was higher than the other groups, but again it was not statistically significant. Therefore, the performance of this group and the others is considered similar.

Key-words: Higher Education. Quota Policies. Student Assistance. Performance

Introdução

A evolução histórica brasileira é fortemente marcada pela desigualdade social e econômica. Um dos retratos mais flagrantes da desigualdade é representado pelo acesso ao ensino superior. O caráter segregador do acesso ao ensino superior é aspecto preocupante, tendo em vista que a educação universitária representa uma forma de ascensão social e econômica. As discussões sobre a democratização no ensino superior brasilei-

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



ro cresceram nas últimas décadas e culminaram com políticas públicas voltadas especificamente para esse objetivo.

Em 2012, a Lei de Cotas institucionalizou a política de cotas nas instituições federais de ensino, estabelecendo como critérios econômicos, étnico-sociais e estudo no ensino público (BRASIL, 2012). Os antecedentes dessa lei remontam a calorosos debates acerca do tema, em que os favoráveis às cotas defendiam sua importância como instrumento de redução das desigualdades sociais; os contrários alegavam a inconstitucionalidade da política de cotas, como conotação afrontosa ao princípio da igualdade (FARIAS et.al., 2015) ou alertavam do perigo de ingressantes com deficiências de ensino, que poderia ameaçar a qualidade de ensino superior público brasileiro (MENDES JÚNIOR, 2014).

O debate sobre a democratização do ensino superior trouxe como consequência uma nova pauta em discussão: a permanência do estudante no ensino superior, que se concretiza por meio de ações da universidade de apoio aos estudantes com vulnerabilidade socioeconômica, como auxílio financeiro ou pedagógico.

A consolidação da política de cotas nas universidades federais traz a necessidade de avaliação e acompanhamento dos estudantes cotistas na sua trajetória pelo ensino superior, inclusive os cotistas assistidos por programas de assistência estudantil. Considerando isso, e também as pesquisas que outras instituições estão fazendo sobre o tema, torna-se relevante investigar o desempenho acadêmico dos estudantes cotistas e verificar se há diferenças entre esses e os estudantes oriundos da ampla concorrência.



Políticas afirmativas no Brasil: histórico e perspectiva no ensino superior

Na história brasileira, os tratamentos diferenciados são observados desde o final da década de 1930, com o Decreto-Lei 1.843, conhecido como a Lei dos Dois Terços, que assegurava a ocupação mínima de dois terços das vagas das empresas a brasileiros, assim como na década de 1960, a Lei 5.465, conhecida como “Lei do Boi”, que garantia percentuais de vagas aos agricultores e filhos destes em escolas de ensino médio agrícola e escolas de ensino superior em agricultura (NUNES, 2015). Em 1983, o senador Abdias Veras propõe um projeto de lei que destinava 20% das vagas para mulheres negras e 20% para homens negros nos concursos públicos; bolsas de estudo; introdução da história africana nos currículos escolares. No entanto, o projeto foi rejeitado pelo Congresso Nacional (MOEHLECKE, 2002).

No período pós-ditadura, com a Promulgação da Constituição Federal de 1988, os movimentos sociais, notadamente os negros, ganharam força e aumentaram a pressão sobre a sociedade por implementação de políticas sociais que privilegiassem os setores por eles abarcados (LEITE, 2011). A Marcha Zumbi contra o racismo, em 1995, foi um dos momentos de maior aproximação e pressão sobre o Poder Público, culminando com a entrega ao governo do Programa de Superação ao Racismo e da Desigualdade Social, que possuía diversas sugestões para promoção de políticas que valorizassem o negro e a mulher no mercado de trabalho e na educação, que resultou em discussões e implementação de políticas de ações afirmativas, mas de recursos limitados e alcance muito restrito. (MOEHLECKE, 2002). Em 1996, é lançado o Programa Nacional de Direitos Humanos

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



(PNDH), que estabelece vários objetivos de curto, médio e longo prazo para promover a democracia e o exercício dos Direitos Humanos e da paz. Um dos objetivos, classificado como médio prazo, é desenvolvimento de ações afirmativas para acesso do negro a cursos profissionalizantes, à universidade e às áreas de tecnologia de ponta. Um objetivo de longo prazo é a formulação de medidas compensatórias que promovam a população negra nas dimensões econômica e social (USP, 2015).

Criticado por uns e defendido por outros, o conceito de ação afirmativa, usado pela primeira vez nos Estados Unidos, mudou ao longo dos anos. Barbosa (2001) explica que as ações afirmativas tiveram três momentos: no primeiro, as ações afirmativas eram meros encorajamentos por parte do Estado, para que pessoas com poder decisório nas áreas pública e privada levassem em consideração, nas suas decisões, fatores concernentes a sexo, idade, raça e origem nacional. Com aparente ineficácia dessa iniciativa, o segundo momento trata de uma mudança institucional, por meio de imposição rígida de cotas de acesso de representantes de minorias a determinados setores como trabalho e educação. Nessa, também se data o atingimento de metas quanto a tais cotas (BARBOSA, 2001).

O terceiro momento refere-se ao atual, em que Barbosa (2001) define ações afirmativas

[...] como políticas públicas (e privadas) de caráter compulsório, facultativo ou privado, concebidas com vistas ao combate à discriminação racial, de gênero, por deficiência física e de origem nacional, bem como para corrigir ou mitigar os efeitos presentes da discriminação praticada no passado, tendo por objetivo a concretização do ideal de efetiva igualdade de acesso a bens fundamentais como educação e emprego (BARBOSA, 2001, p.135).



Piovesan (2005) complementa que as ações afirmativas possuem caráter especial e temporário, buscando acelerar o processo de igualdade substantiva por parte dos grupos vulneráveis, como as minorias étnicas e raciais, e as mulheres; e ao final desse processo chegar à finalidade pública para o processo democrático: a diversidade e a pluralidade social.

Política de cotas

A expansão das discussões sobre ações afirmativas promovidas ao longo de décadas, alcançou o contexto das universidades no início dos anos 2000. A proposição de reserva de cotas étnicas teve origem em movimentos sociais negros, que exigiam um posicionamento do Estado diante das evidências de desigualdade social e discriminação racial no Brasil. A ideia seria fazer um recorte racial e incidir-lo na redistribuição de vagas em cursos de nível superior, possibilitando ao negro o acesso a profissões de prestígio (NORÕES, 2011).

Em 2001, a Assembleia Legislativa do Rio de Janeiro aprova a Lei 3.708, que destina 40% das vagas para candidatos de origem negra ou parda, mais tarde revogada pela Lei 4.151 (2003), que destina 20% das vagas para estudantes oriundos da escola pública, 20% para negros e 5% para deficientes, minorias étnicas e filhos de militares mortos em serviço. Outra pioneira foi a Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS), que reservou, a partir de vestibular 2004, 20% das vagas para negros e 10% para indígenas (SANTOS, 2013). Em 2004, a Universidade de Brasília foi a primeira universidade federal a adotar cotas, no caso, negros. Em seguida, a Universidade Federal da Bahia também adere às cotas, decidindo que 43% das vagas seriam preenchidas conforme ordem de prio-

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



ridade para estudantes oriundos de ensino médio em escola pública, e que 85% desses sejam negros ou pardos (CUNHA, 2006).

Observa-se, inicialmente, que as universidades estaduais foram pioneiras na implantação da política de cotas, porém, cada vez mais universidades federais aderiram à ação afirmativa, especialmente em 2008, ano com maior número de adesões (DAFLON; FERES JÚNIOR; CAMPOS, 2013). Tal fato pode ser explicado pela emergência do Plano de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais - REUNI - instituído em 2007, que possui como uma de suas diretrizes “a ampliação de políticas de inclusão e assistência estudantil” (BRASIL, 2015, art. 2º, inc. V). Apenas no primeiro semestre de 2008, 42 universidades aderiram ao REUNI (segundo o Decreto, a adesão depende de cada universidade). Até 2012, 42,3% das universidades federais brasileiras adotaram o regime de cotas (PORTAL G1, 2015). Em 2013, o percentual subiu para 68% das universidades federais (DAFLON; FERES JÚNIOR; CAMPOS, 2013).

As políticas de cotas nas universidades variaram entre cotas raciais e cotas sociais, ou seja, uma estabelecia o critério étnico-racial, enquanto que outra usava o critério socioeconômico. Para Daflon, Feres Júnior e Campos (2013), a preferência pelas ações afirmativas sociais, possivelmente, representa a resistência de setores da sociedade em admitir ações afirmativas raciais. O argumento que o país vive uma democracia racial parece ser o propulsor da resistência às ações afirmativas raciais. Outro argumento utilizado pelos defensores das cotas sociais é que a condição socioeconômica abrange os diferentes tipos de desvantagens de forma mais compreensiva, assim a integração socioeconômica promove mais justiça social que a integração racial (DARITY; DESHPANDE; WEISSKOPF, 2011).



Norões (2011) defende que o acesso aos direitos fundamentais e direitos humanos passa necessariamente sob o binômio desigualdade social e discriminação racial, ambas inseridas no caráter social, porque são próprias das relações da sociedade. Portanto, Norões (2011) conclui que a defesa apenas do ‘social’ é contraditório, desvia o debate sobre raça, e nega ou subalterniza a construção ideológica da raça como perpetuação da desigualdade entre grupos, representando um obstáculo à compreensão sobre o que é a sociedade brasileira.

Em 2012, o Governo Federal uniformizou as decisões sobre a política de cotas por meio da Lei nº 12.711, a “Lei das Cotas Sociais”, instituindo o percentual de 50% das vagas para estudantes da rede pública de ensino, negros, pardos e socioeconomicamente vulneráveis. Na prática, o governo inseriu as cotas raciais às cotas sociais. Logo, a desigualdade racial foi interpretada como subordinada à desigualdade social. Para Lopes (2013), embora a edição da Lei seja algo positivo, tal subordinação representa uma derrota para os favoráveis às cotas raciais e que tal marco legal não será capaz de erradicar as desigualdades, pois não imuniza os negros contra as violências aos quais são expostos diariamente.

Experiências de aplicação da política de cotas

Anos após a implementação da política de cotas, as universidades começaram a divulgar resultados de estudos sobre os impactos das cotas nas suas instituições. As abordagens variaram entre elas, mas todas são convergentes no objetivo de investigar a eficácia das cotas. As experiências, a seguir, ocorreram geralmente antes do marco normativo federal das cotas nas universidades públicas federais.

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



A Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul (UEMS) realizou um balanço geral sobre o período de 2003 a 2012, verificando o índice de matriculados entre os aprovados, os de evasão e rendimento entre os estudantes (CORDEIRO, 2013). O estudo concluiu que, no que se referem às matrículas, os estudantes negros apresentam um decréscimo ao longo dos anos. Quanto ao rendimento acadêmico, observou-se que, até os concluintes de 2007, não havia supremacia no rendimento acadêmico dos estudantes das vagas gerais em relação aos negros (CORDEIRO, 2013).

A Universidade Federal da Bahia (UFBA) estudou o perfil dos estudantes ingressantes antes e depois do estabelecimento de cotas, iniciada no vestibular de 2004. Entre os candidatos selecionados, o índice de negros e pardos saltou de 61,1% em 2003 para 75% em 2005. A verificação do desempenho dos estudantes durante os cursos indicou que, numa escala de coeficiente de 0 a 10, os estudantes não cotistas prevaleciam no intervalo de 7,0 a 10,0 e os estudantes cotistas predominavam no intervalo de 5 a 6,9, nos cursos de maior concorrência (PEIXOTO, 2010).

Dados também foram coletados na Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF) para análise do perfil dos ingressantes. No que diz respeito ao desempenho no vestibular, notou-se que nos cursos mais concorridos, como Medicina e Direito, a implantação das políticas de cotas foi eficaz, em termos de inclusão de alunos de escola pública e negros. Nos cursos menos concorridos, como o de Educação Física, não houve diferenças entre os cotistas e não cotistas, evidenciando que a implantação de cotas não foi necessária (BERALDO; MAGRONE, 2013). Por último, no período de 2006-2011, o percentual de vagas ocupadas por estudantes cotistas negros é de apenas 8%; co-



tistas de escolas públicas, 30%. Esse baixo percentual é explicado em parte pelas vagas remanescentes dos cotistas, que de acordo com o sistema implantado, são direcionados à ampla concorrência (BERALDO; MAGRONE, 2013).

Na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), o percentual de estudantes aprovados que cursaram a maior parte do ensino médio em escolas públicas aumentou de 35,4% para 52,7% e manteve esse nível desde então (MONSMA; SOUZA; SILVA, 2013). Não obstante, quando observado os cursos mais competitivos, como Medicina e Direito, o aumento foi de 25% para 40%, possivelmente explicado pela dificuldade do aluno da escola pública competir na ampla concorrência, ficando restrito às vagas reservadas para eles (30%). Dentre os alunos oriundos da rede pública, os autodeclarados brancos ou amarelos aumentaram, no mesmo período, de 31,8% para 41,1%. Os negros (pretos e pardos) tiveram um aumento bem mais significativo: de 3,6% em 2007 para 11,6%, ou seja, a política de cotas triplicou a proporção de negros das escolas públicas aprovados no vestibular da UFRGS. Na análise de rendimento na graduação, ao recortar o estrato dos 20% com menor desempenho do vestibular entre a ampla concorrência (que totaliza 70% das vagas) e comparar com os alunos das escolas públicas, percebe-se similaridade entre aqueles e os cotistas autodeclarados brancos. Porém, os cotistas negros mostram índices consideravelmente menores. Nos cursos considerados mais difíceis, tais como as engenharias, o baixo desempenho dos cotistas negros chega a 80% (MONSMA; SOUZA; SILVA, 2013).

Na Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), a análise do rendimento, no período de 2008 a 2011, evidenciou que os estudantes oriundos de escola pública possuem desempenho similar aos estudantes do sistema universal, mas os co-

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



tistas negros apresentam rendimento inferior. Para Silveira, Silveira e Messias (2013), a falta de políticas efetivas de assistência estudantil e permanência explicam as dificuldades dos cotistas negros, geralmente os mais pobres, de prosseguir no curso, fato que também explica porque os maiores índices de evasão de curso se localizam nesse segmento.

O impacto da política das ações afirmativas também foi objeto de estudo na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Adotada no ano de 2007 para os estudantes ingressantes em 2008, as cotas elevaram de 1% para 4,6% a participação de pretos e de 7,5% para 8,8% a participação de pardos, que representa um aumento total de 57,6% dos candidatos negros (pretos e pardos) (TRAGTENBERG et al., 2013). O rendimento dos graduandos foi investigado por meio do índice de reprovação dos cotistas negros, cotistas de escola pública e ampla concorrência. Constatou-se que não houve diferenças significativas entre os estudantes de escola pública e particulares, mas os cotistas negros apresentaram índices nitidamente inferiores em todos os centros de ensino da universidade.

O ano de 2010 foi o primeiro ano da implantação das cotas na Universidade Federal do Sergipe (UFS). Neves (2013) afirma que no primeiro ano de funcionamento das ações afirmativas já é possível perceber uma nítida mudança no quadro social em comparação aos vestibulares de 2007, 2008 e 2009. Primeiro, o percentual de estudantes de escolas privadas, que era 54% em 2007 e 2008, despencou para 38,52% em 2010. No aspecto étnico-racial, houve um enegrecimento da instituição, com pardos representando 59,29% das vagas (antes eram 54%) e negros 14,98% (12,45%), resultando em uma aproximação com a composição racial do Estado de Sergipe. Com relação ao desempenho acadêmico, observou-se que não há diferen-



ças significativas entre os estudantes de escolas particulares, estudantes de escolas públicas e estudantes negros de escolas públicas negros (NEVES, 2013).

No caso da Universidade Federal do Ceará, inicialmente houve resistência à implantação de cotas raciais ou sociais em seu vestibular, indo na corrente contrária das diversas universidades federais e estaduais que vinham abraçando as cotas. Em 2005, momento de grande discussão sobre as cotas raciais no ensino superior, foi criado o Grupo de Trabalho de Políticas de Ações Afirmativas (GTPAA), com objetivo de criar um debate sobre cotas e sua viabilidade na UFC. No ano seguinte, o GTPAA encaminhou uma proposta de cotas ao Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CEPE) da UFC, e após muitas discussões a proposta foi indeferida em definitivo pelo Conselho. Para Nascimento (2011), em sua dissertação de mestrado intitulada “Cotas na Universidade Federal: para quem?”, a rejeição da proposta pelo CEPE ocorreu porque os dados apresentados pela proposta para convencê-los eram insuficientes, contrariando a alegação de que o CEPE rejeitou por ser conservador e racista.

A adoção das cotas na UFC foi iniciada após a edição da Lei 12.711. De acordo com a Lei, editada em 2012, as universidades tinham até 2016 para atingir o percentual de 50% das vagas para alunos provenientes da rede pública de ensino. A UFC antecipou essa meta para 2014, e as vagas (50%) restantes ficaram para a ampla concorrência (UFC, 2014).

Procedimentos metodológicos

A pesquisa pode ser classificada como quantitativa e documental quanto aos meios, e descritiva quanto ao fim. A pes-

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



quisa descritiva busca também características de determinado fenômeno e a relação entre variáveis, mediante dados coletados por meio de técnicas específicas, que podem ser, por exemplo, entrevista, questionário, observação. (PRODANOV; FREITAS, 2013). Neste trabalho, será verificado o rendimento dos alunos no curso, a partir das condições de entrada na universidade.

O tratamento estatístico dado pela comparação de desempenho entre grupos, justifica o aspecto quantitativo desta pesquisa. Markoni e Lakatos (2003, p. 108) explicam o caráter simplificador do tratamento estatístico e afirma também que “[...] o método estatístico significa redução de fenômenos sociológicos, políticos, econômicos etc. a termos quantitativos e a manipulação estatística, que permite comprovar as relações dos fenômenos entre si e obter generalizações sobre sua natureza”.

Os dados de rendimento dos estudantes por meio das coordenações dos cursos dos *campi* envolvidos. As informações sobre beneficiados com programas de assistência estudantil foram obtidas por intermédio das coordenações de assistência estudantil existentes em cada *campus*. Ao todo, 526 estudantes foram analisados.

A pesquisa foi realizada nos *Campi* de Crateús, Quixadá e Russas, da Universidade Federal do Ceará. Ao todo, a Universidade Federal do Ceará está presente, além das cidades citadas, também em Fortaleza e em Sobral, que atualmente é o segundo maior *campus* em número de estudantes.

A escolha dos *campi* tem várias justificativas. Primeiro, Crateús, Russas e Quixadá apresentam-se nas propostas de criação como polos tecnológicos. Os cursos ofertados pelos três pertencem às mesmas áreas: informática e engenharia. As cidades que sediam os *campi* são classificadas como médio porte e apresentam semelhanças estruturais e populacionais. A



homogeneidade observada entre essas cidades aumenta a consistência da pesquisa analisada.

No âmbito de cada Campus, foram escolhidos os cursos relacionados à informática, por dois motivos básicos: todos os cursos oferecidos pelo Campus de Quixadá pertencem à área computacional. Por outro lado, os cursos de Engenharia em Crateús e Russas só tiveram início em 2015.1, tendo as disciplinas do 1º ano em regime anual, razão pela qual ainda não terão seus IRA consolidados até a finalização desta pesquisa.

Discussão dos resultados

O primeiro propósito do trabalho é verificar a existência de diferenças de desempenho entre estudantes cotistas e ampla concorrência. Os dados dos *campi* foram consolidados e exibidos na tabela 1.

Tabela 1 – Descritivo cotista e não-cotista

GRUPO	MÉDIA	DESVIO-PADRÃO	MEDIANA
Não-Cotista (Grupo 1)	6.243,25	2.056,47	6.391,00
Cotista (Grupo 2)	6.023,54	1.926,13	6.330,00

Fonte: Autor (2017).

De acordo com a tabela, a média dos estudantes não cotistas é maior que do grupo dos não cotistas. O menor rendimento dos não cotistas é 469 e o máximo é de 9750. Nos cotistas, o mínimo é 484 e o máximo é 10000, ou seja, o melhor rendimento de todos é de um estudante cotista.

Para saber se a diferença entre os grupos é significativa, foi verificado se os dados dos grupos seguem uma distribuição normal. No entanto, os testes de normalidade Kolmogorov-Sminorv e Shapiro-Wilk apontaram nível de significância

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



$p < .05$, indicando que a distribuição não é normal. Já no teste de Levene, foi apontado que as variâncias possuem homogeneidade ($p = .27$).

O Teste Mann-Whitney indicou *Mean Rank* 274,16 para o grupo 1 e 255,23 para o grupo 2, indicando que o grupo 1 tende a assumir maiores posições em escala ordinal. No entanto, o teste mostra um valor ($z = -1,373$) e nível de significância $p = 0,170$, valor superior ao nível de significância, apontando assim que não há diferenças significativas entre os grupos.

Resultado semelhante foi constatado na pesquisa Tragenberg *et. al.* (2013) na Universidade Federal de Santa Catarina. Por meio de uma análise de reprovações, o estudo demonstrou que os cotistas em geral (racial e social) estão em situação similar aos da ampla concorrência. Não obstante, a pesquisa descobriu que essa similaridade ocorreu impulsionada pelos cotistas sociais. Separadamente, os cotistas raciais apresentaram resultados inferiores. Bezerra e Gurgel (2011) também concluíram que na Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ) os estudantes cotistas conseguiam obter rendimentos semelhantes aos não cotistas.

Situação contrária ocorreu na Universidade Federal de São Paulo, na pesquisa desenvolvida por Minhoto (2013). Abarcando todos os *campi* da universidade e aplicando o Teste Mann-Whitney, foi observado que a mediana do grupo dos não-cotistas era significativamente superior à mediana dos cotistas.

Outro objetivo da pesquisa é verificar a existência de diferenças de desempenho entre alunos assistidos por assistência estudantil, necessariamente cotistas, e todos os estudantes não-assistidos. Os resultados são expostos na tabela 2.

**Tabela 2** – Descritivo bolsista x não-bolsista

GRUPO	MÉDIA	DESVIO-PADRÃO	MEDIANA
Não-Bolsista (Grupo 1)	6.053,28	2.042,62	6.354,00
Bolsista (Grupo 2)	6.256,47	1.776,75	6.347,50

Fonte: Autor (2017).

No grupo dos Bolsistas, o menor rendimento foi de 1480 e o maior foi de 9353. No grupo Não-Bolsista, o menor rendimento foi de 484 e o máximo de 10000. As medianas dos grupos foram similares.

Em seguida, foram realizados os testes de Kolmogov-Smirnov e Shapiro-Wilk, que indicaram não normalidade dos grupos ($p < .05$). No entanto, o teste de Levene aponta homogeneidade entre as variâncias ($p = .074$), portanto, pode-se assumir a igualdade entre variâncias.

Após verificada a não-normalidade entre os grupos, foi aplicado o teste Mann-Whitney, para dados não-paramétricos. O teste estatístico apontou *Mean Rank* de 259,20 dos não bolsistas (grupo 1) e 267,78 dos bolsistas (grupo 2), ou seja, estes grupos tendem a assumir posições maiores no *rank*. No entanto, o valor de $z = -0,575$, com significância $p = 0,565$, indica que não houve diferenças significativas entre o desempenho dos grupos.

Outro objetivo da pesquisa é verificar o desempenho dos estudantes que ingressaram pelas cotas dependentes da renda. O desempenho do grupo foi comparado ao grupo da ampla concorrência, visto que a capacidade dos cotistas em relação à ampla concorrência é colocada em xeque, conforme explanado no referencial teórico.

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO

**Tabela 3** – Descritivo da Ampla Concorrência e Cotista tipo Renda

GRUPO	MÉDIA	DESVIO-PADRÃO	MEDIANA
Ampla Concorrência (1)	6.243,25	2.056,47	6.391,00
Cotista tipo Renda (2)	5.910,46	1.926,61	6.312,00

Fonte: Elaborada pelo autor (2017).

Os dados foram submetidos a testes de normalidade, que indicaram que os grupos não possuem uma distribuição normal ($p < .05$). O teste de Levene, porém, aponta homogeneidade entre as variâncias ($p = .241$).

Constatada a não normalidade entre os grupos, e assumida a homogeneidade entre as variâncias, foi realizado o Teste Mann-Whitney, para dados não-paramétricos. O teste estatístico apresentou *Mean Rank* 179,99 para o grupo 1 e 162,42 para o grupo 2, ou seja, o grupo 1 tende a assumir maiores posições no *rank*. O Teste Mann-Whitney apontou $z = -1,634$ e $p = 0,102$, mais uma vez maior que o nível de significância (5%), indicando que não há diferenças significativas entre os grupos.

A última comparação feita trata dos grupos que ingressaram pelas cotas com critério raça e a ampla concorrência. Vale lembrar que, no decorrer do referencial teórico, as cotas raciais foram intensamente debatidas e por fim subordinadas às cotas sociais.

Tabela 16 – Descritivo da Ampla Concorrência e Cotas Raciais

GRUPO	MÉDIA	DESVIO-PADRÃO	MEDIANA
Ampla Concorrência	6.243,25	2.056,47	6.391,00
Cotistas raciais	5.954,18	2.018,67	6.208,00

Fonte: Elaborada pelo autor.

Os dados foram submetidos a testes de normalidade, que indicaram que os grupos não possuem uma distribuição nor-



mal. O teste de Levene, porém, aponta homogeneidade entre as variâncias ($p=.544$).

Mais uma vez, a evidência de que os grupos não possuem distribuição normal conduziu ao teste Mann-Whitney. O grupo 1 apresentou um *Mean Rank* superior ao grupo 2 (205,64 e 189,00 respectivamente), porém o Teste Mann-Whitney não apontou diferenças significativas entre os grupos ($z=-1,451$; $p=.147$).

Resultado semelhante foi encontrado na pesquisa de Cordeiro (2013), na Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul (UEMS), onde foi constatado também não haver diferenças de rendimento entre negros e brancos. No entanto, os negros apresentaram índices de evasão bem superiores aos brancos. Na Universidade Federal da Bahia (UFBA), Santos e Queiroz (2013) observaram que as diferenças também não foram consideráveis, embora o percentual de brancos com notas acima de 8,0 seja maior. Já na Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), Beraldo e Magrone (2013) encontraram diferença estatisticamente significativa entre os cotistas raciais e ampla concorrência.

Resultados contrários também foram encontrados na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), por meio da pesquisa de Monsma, Souza e Silva (2013). Foi constatado que os pretos apresentavam resultados consideravelmente inferiores aos da ampla concorrência, e até dos cotistas autodeclarados brancos. Outro resultado oposto aos desta pesquisa ocorreu na pesquisa de Silveira, Silveira e Messias (2013), na Universidade Federal Santa Maria, que, semelhante à UFRGS, os negros possuem resultados inferiores aos da ampla concorrência e autodeclarados brancos da escola pública, além de índices maiores de evasão. Vale lembrar que essas duas universidades se locali-

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



zam no mesmo Estado, o que talvez indique maiores disparidades sociais entre negros e brancos nessa região.

Conclusões

Esta pesquisa teve como objetivo analisar o rendimento de estudantes de cursos de graduação dos *campi* do interior da Universidade Federal do Ceará, especificamente os cursos na área de informática. Essa análise foi procedida por meio de comparações de desempenho entre grupos de interesse.

A análise de rendimento entre estudantes cotistas e da ampla concorrência revelou que, pelo teste estatístico, não há diferenças significativas entre eles. Resultados semelhantes foram encontrados nas comparações entre cotistas por renda e ampla concorrência, e também entre cotistas raciais e ampla concorrência. Na comparação entre estudantes beneficiados com assistência estudantil e os demais, a média do primeiro grupo chega a ser, em termos absolutos, superior à média do segundo grupo, porém estatisticamente não chega a ser uma diferença significativa.

Os resultados estão alinhados com outros estudos realizados em universidades brasileiras, que demonstraram que estudantes cotistas não têm desempenho inferior ao dos estudantes da ampla concorrência (CORDEIRO, 2013; SANTOS; QUEIROZ, 2013), embora alguns estudos tenham observado uma desvantagem de desempenho para cotistas raciais (BERALDO; MAGRONE, 2013; MONSMA; SOUZA; SILVA, 2013; SILVIA; PACHECO, 2013).

A pesquisa realizada é de grande importância ao auxiliar na desconstrução da ideia de que estudantes, amparados pela política de cotas, prejudicam a qualidade do ensino superior.



Embora tenha abrangido um grande número de estudantes, o estudo incluiu apenas os cursos da área de Informática, constituindo-se uma das limitações da pesquisa. É interessante que o estudo seja estendido aos cursos de Engenharia, visto que também são tecnológicos e presentes nos *campi* do interior. Outra limitação no estudo decorre da própria origem dos estudantes de escola pública. No âmbito estadual de ensino, existem escolas que são consideradas modelos de excelência, com nível de ensino superior às escolas convencionais. O exemplo mais notável são as escolas profissionalizantes. Há alunos cotistas oriundos dessas escolas, o que certamente contribui na elevação das médias de rendimento dos cotistas e bolsistas. Como sugestão de futuras pesquisas, cita-se a investigação do perfil dos alunos cotistas em relação às suas escolas de origem e região.

As políticas afirmativas no ensino superior, indubitavelmente, vêm transformando a composição social do ambiente universitário, possibilitando que pessoas com desvantagem socioeconômica possam ter acesso a esse sistema. No entanto, o aperfeiçoamento dessa política é imprescindível, com uma avaliação mais profunda dessas políticas públicas e intervenção nos problemas de acesso, nivelamento e evasão dos estudantes cotistas.

Referências

BARBOSA, J.B. A recepção do instituto da ação afirmativa pelo Direito Constitucional brasileiro. **Revista de Informação Legislativa**, Brasília, v. 38, n. 151, p. 129-152, jul. /Set. 2001. Disponível em: < <http://www2.senado.leg.br/bdsf/item/id/705> >. Acesso em: 03 out. 2015.

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



BERALDO, A.F.; MAGRONE, E. Política de Cotas na Universidade Federal de Juiz de Fora: avaliação 2006-2011. In: SANTOS, J. T. (org.). **O Impacto das Cotas nas Universidades Brasileiras (2004-2012)**. Salvador: Centro de Estudos Afro-Orientais, 2013.

BEZERRA, T.O.C.; GURGEL, C. A política pública de cotas em universidades, desempenho acadêmico e inclusão social. **SBIJ**, Rio de Janeiro, n. 9, p. 1-22, 2011. Disponível em: <www.kmpress.com.br/site/?aid=1533&pid=1502&sa=1>. Acesso: 20. set. 2015.

BRASIL. Decreto-Lei nº 65.810, de 08 de dezembro de 1969. Promulga a Convenção Internacional sobre a Eliminação de todas as Formas de Discriminação Racial. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 10 dez. 1969, Seção 1, p10536.

BRASIL. Lei nº 9.100, de 29 de setembro de 1995. Estabelece normas para a realização das eleições municipais de 3 de outubro de 1996, e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 02 out. 1995, Seção 1, p.15333.

BRASIL. Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 30 ago. 2012, Seção 1, p.1.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**: promulgada em 5 de outubro de 1988, atualizada até a Emenda Constitucional nº 90, de 15 de setembro de 2015.

BRASIL. Decreto nº 7234, de 19 de julho de 2010. Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais - REUNI. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 20 jul. 2010, Seção 1, p.5.



CORDEIRO, M.J.A. Três anos de efetiva presença de negros e indígenas cotistas nas salas de aula da UEMS: primeiras análises. **Portal Rede Ação Afirmativa**, Salvador, 2007. Disponível em: < http://www.redeacaoafirmativa.ceao.ufba.br/uploads/uems_capliv_2007_MJJACordeiro.pdf>. Acesso em: 30 out. 2015.

CUNHA, Egláisa M. P. **Sistema Universal e Sistema de Cotas para Negros na Universidade de Brasília: Um Estudo de Desempenho**. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2006.

DAFLON, V.T.; FERES JUNIOR, J.; CAMPOS. L.A. Ações afirmativas raciais no ensino público superior brasileiro: um panorama analítico. **Cad. Pesqui.** São Paulo, v.43, n.148, p. 302-327, jan./abr. 2013. Disponível em: < http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0100-15742013000100015&script=sci_arttext>. Acesso em: 29 out. 2015.

DARITY, W.; DESHPANDE, A.; WEISSKOPF, T. Who Is Eligible? Should Affirmative Action be Group- or Class-Based? **American Journal of Economics e Sociology**, v. 70, n. 1, p.238-268, jan/2011. Disponível em: < <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.1536-7150.2010.00770.x/abstract>>. Acesso em: 30 out. 2015.

FARIAS, C.L.D.; ARAÚJO, G.S.G.; COSTA, L.A.F.; Ó CATÃO, M. do. Ações afirmativas e políticas de cotas de inclusão na Universidade Estadual da Paraíba: um estudo de caso. **Revista DAT@VENIA**, João Pessoa, v.7, n.10, p. 63-100, 2013. Disponível em: <<http://revista.uepb.edu.br/index.php/datavenia/article/view/1797/1197>>. Acesso em: 05. out. 2015.

LEITE, J.L. Política de cotas no Brasil: política social? **R. Katál.**, Florianópolis, v. 14, n.1, p.23-31, jan. /jun. 2011. Disponível em: < <https://periodicos.ufsc.br/index.php/.../S1414-49802011000100004>>. Acesso em: 29 set. 2015.

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



LAKATOS, E.M.; MARCONI, A.M. **Fundamentos de Metodologia Científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MENDES JR., A.A.F. Uma análise da progressão dos alunos cotistas sob a primeira ação afirmativa brasileira no ensino superior: o caso da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. *Rev. Ensaio: av. pol. públ. Educ.*, Rio de Janeiro, v.11, n. 82, p. 31-56, jan./mar. 2014. Disponível em: < www.scielo.br/pdf/ensaio/v22n82/a03v22n82.pdf>. Acesso em: 05 out. 2015.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. O que é o REUNI. **Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais**, Brasília. Disponível em: <<http://reuni.mec.gov.br/o-que-e-o-reuni>>. Acesso em: 05 out. 2015.

MINHOTO, M.A.P. Análise de coeficiente de rendimento dos estudantes da UNIFESP. **PROGRAD UNIFESP**. Jun./2013. Disponível em: < <https://www.unifesp.br/reitoria/prograd/pro-reitoria-de-graduacao/avaliacao-institucional/acoes-afirmativas?download=352:institucional-acoes-afirmativas-desempenho-alunos-cotistas-e-nao-cotista-2013>>. Acesso em: 29 set. 2015.

MOEHLECKE, S. Ação Afirmativa: história e debate no Brasil. **Cad. Pesqui.** São Paulo, v.117, p. 197-217, nov. /2002. Disponível em:< www.scielo.br/pdf/cp/n117/15559.pdf>. Acesso em: 23 out. 2015.

MONSMA, K.; SOUZA, J.V.S.; SILVA, F.O. As consequências da ação afirmativa na Universidade Federal do Rio Grande do Sul: uma análise preliminar. In: SANTOS. J. T. (org.). **O Impacto das Cotas nas Universidades Brasileiras (2004-2012)**. Salvador: Centro de Estudos Afro-Orientais, 2013.

NASCIMENTO, A.J.B. **Cotas na Universidade Federal do Ceará: para quem?** Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2011.



NEVES, P.S.C. A política de reserva de vagas da Universidade Federal de Sergipe para alunos de escolas públicas e não-brancos: uma avaliação preliminar. In: SANTOS. J. T. (org.). **O Impacto das Cotas nas Universidades Brasileiras (2004-2012)**. Salvador: Centro de Estudos Afro-Orientais, 2013.

NORÕES, K.C. **Cotas sociais ou raciais: trajetórias, percalços e conquistas na implementação das Ações Afirmativas no ensino superior público – 2001 a 2010. 2011**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2011.

NUNES, G.H.L. Democracia e políticas de ação afirmativa: um debate questionador acerca das cidadanias possíveis de serem alcançadas sob o enfoque das relações étnico-raciais. **Rev. Identidade!** São Leopoldo, v. 20, n.1, p. 04-16, jan. /jun. 2015. Disponível em: <<http://periodicos.est.edu.br/index.php/identidade/article/view/2456>>. Acesso em: 29 set. 2015.

PEIXOTO, A.L.A. Cotas e desempenho acadêmico na UFBA: um estudo a partir dos coeficientes de rendimento. In: Coloquio de Gestión Universitaria en Américas, 13, 2010, Mar Del Plata, **Anais...** Mar Del Plata: CGUA, 2010. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/114822>>. Acesso em: 29 set. 2015.

PIOVESAN, F. Ações afirmativas da perspectiva dos Direitos Humanos. **Cad. Pesqui.** São Paulo, v. 35, n. 124, p. 43-55, jan. /abr. 2005. Disponível em: <www.scielo.br/pdf/cp/v35n124/a0435124.pdf>. Acesso em: 23 out. 2015.

PRODANOV, C.C.; FREITAS, E.C. **Metodologia do Trabalho Científico: Métodos e Técnicas da pesquisa e do Trabalho Acadêmico**. 2ª ed. Novo Hamburgo: Freevale, 2013.

REINARD, JOHN C. **Communication Research Statistics**. Sage Publications: California, 2006.

SANTOS, J.T.; QUEIROZ, D.M. O impacto das cotas na Universidade Federal da Bahia (2004-2012). In: SANTOS. J. T.

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



(org.). **O Impacto das Cotas nas Universidades Brasileiras (2004-2012)**. Salvador: Centro de Estudos Afro-Orientais, 2013.

SANTOS. J. T. (org.). **O Impacto das Cotas nas Universidades Brasileiras (2004-2012)**. Salvador: Centro de Estudos Afro-Orientais, 2013.

SILVEIRA, P.R.C.; SILVEIRA, M.I.C.M. Monitoramento, permanência e promoção da diversidade: as ações afirmativas em risco na Universidade Federal de Santa Maria. In: SANTOS. J. T. (org.). **O Impacto das Cotas nas Universidades Brasileiras (2004-2012)**. Salvador: Centro de Estudos Afro-Orientais, 2013.

TRAGTENBERG, M.H.R. *et.al.* Impacto das Ações Afirmativas na Universidade Federal de Santa Catarina. In: SANTOS. J. T. (org.). **O Impacto das Cotas nas Universidades Brasileiras (2004-2012)**. Salvador: Centro de Estudos Afro-Orientais, 2013.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ. IRA – Índice de Rendimento Acadêmico. **Pró-Reitoria de Graduação**. Disponível em: <<http://www.prograd.ufc.br/perguntas-frequentes/384-perguntas-frequentes-ira>>. Acesso em: 28 set. 2015.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ. Informações sobre cotas. **Pró-Reitoria de Graduação**. Disponível em: <<http://www.sisu.ufc.br/informacoes-sobre-cotas>>. Acesso em: 20 nov. 2015.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ. Programa de Aprendizagem Cooperativa. **Pró-Reitoria de Graduação**. Disponível em: <<http://www.prograd.ufc.br/bolsas/240-pacce-programa-de-aprendizagem-cooperativa-em-celulas-estudantis>>. Acesso em: 20 nov. 2015.

UNIVERSIDADES Federais têm cotas para negros e índios. **PORTAL G1 GLOBO**, São Paulo. Abr./2012. Disponível em: <<http://g1.globo.com/educacao/noticia/2012/04/423-das-u>>



niversidades-federais-do-pais-tem-cotas-para-negros-e-indios.html>. Acesso em: 20 out. 2015.

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO. Programa Nacional de Direitos Humanos. **Comissão de Direitos Humanos da USP**, São Paulo, 1996. Disponível em: <<http://www.direitoshumanos.usp.br/index.php/Direitos-Humanos-no-Brasil/i-programa-nacional-de-direitos-humanos-pndh-1996.html>>. Acesso em: 12 nov. 2015

ZAGO, N. Do acesso à permanência no ensino superior: percurso de estudantes universitários de camadas populares. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 31, p.226-237, jan. /apr. 2006. Disponível em: <www.scielo.br/pdf/rbedu/v11n32/a03v11n32.pdf>. Acesso em: 23. set. 2015

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



O SISTEMA NACIONAL DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR COMO POLÍTICA DE ESTADO

Lukelly Fernanda Amaral Gonçalves

SEDF

Agência Financiadora: não contou com financiamento

RESUMO

Esta pesquisa tem como objeto o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes), criado em 2004 e em vigência. Identificamos que há um entendimento geral de que esse sistema é uma política pública de Estado e não de Governo, contudo, isso não é problematizado e nem mesmo explicado. Assim, valendo-nos de um olhar dialético, foi levantado um referencial teórico de teoria do Estado, de políticas públicas e do próprio Sinaes a fim de, a partir da relação desses dados, caracterizar o Sinaes como, de fato, uma política de Estado. O Estado capitalista/avaliador brasileiro valeu-se de avaliações para manter o controle sobre a educação superior pública e privada, porém uma expansão desenfreada do setor ocorreu, mesmo à época de políticas avaliativas apenas com enfoque regulatório. O Sinaes veio para romper com velhas práticas e para equalizar o peso da regulação e da avaliação formativa no país. Ao longo de sua vigência, porém, observa-se a priorização da regulação, o que interfere na compreensão desse como política de Estado. O Sinaes apresenta uma configuração básica, premissas e objetivos, nível de complexidade, estabilidade, tempo considerável de trajetória, permanência e instâncias estatais envolvidas – características que são colocadas aqui como indicativos de que ele é uma política de Estado. Não obstante, no que tange a sua institucionalidade aproxima-se de uma classificação de política de Governo, uma vez que seus processos regulatórios, encabeçados pelo Enade, se consolidaram como práticas institucionais no país e nas instituições de educação superior, mas seus processos avaliativos formativos ainda não.

Palavras-chave: Sinaes como política de Estado. Política de Estado versus política de Governo. Regulação versus avaliação formativa.



ABSTRACT

The object of this research is the Brazilian National System for Higher Education Evaluation (Sinaes), implemented in 2004 and currently in force. It has been identified that there is a general perception that such system is a State public policy rather than a Government public policy; however, this is not problematized or even explained. Thus, through a dialectic perspective, theoretical references regarding theory of State, public policies and Sinaes were analyzed in order to, in light of the association of such sets of data, characterize Sinaes as, indeed, a State policy. Although the Brazilian capitalist/evaluator State has employed evaluations to keep control of private and public higher education, an uncontrolled growth occurred, despite that being a period when evaluation policies have focused only on regulatory aspects. Sinaes' initial purpose was to change old practices and to balance the weight of regulation and formative evaluation in Brazil. However, since its implementation, the prioritization of regulation has been observed, which interferes with the perception of such measure as a State policy. Sinaes has a basic configuration, premises and objectives, complexity level, stability, a considerable length of history, continuity and the involvement of State bodies – characteristics that are herein considered as being indicative of a State policy. Nonetheless, with regard to its institutionality, it is closer to being classified as a Government policy, since its regulatory processes, which are derived from Enade (National Exam for Assessment of Student Performance), have been consolidated as institutional practices in the country and in its higher education institutions, but its formative evaluation processes have still not been consolidated in the same way.

Key-words: Sinaes as a State policy. State policy versus Government policy. Regulation versus formative evaluation.

Introdução

A presente pesquisa tem como objeto o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes), criado em 2004, no governo do então presidente Luís Inácio Lula da Silva, e em vigência. Observando-se que muitos trabalhos colocam “poli-

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



tica de Estado” como aposto ou adjetivo para o Sinaes (GONÇALVES; SOUSA, 2016; UNESCO; CNE, 2015; MORAES, et al., 2015; GRIBOSKI; FUNGUETTO, 2013 etc.), objetivou-se nesta pesquisa verificar o que faz com que o Sinaes seja assim classificado.

Desse modo, para dar base à discussão sobre a avaliação da educação superior, apresenta-se, na sequência, o referencial teórico básico da pesquisa no subitem 1. Em seguida, no subitem 2, expõem-se os procedimentos metodológicos adotados; em seguida, no 3, os resultados e discussões e, por último, as considerações finais.

Procedimentos metodológicos

Diante da complexidade do objeto desta pesquisa, o Sinaes, foi adotado o método materialista histórico-dialético, já que a política avaliativa precisa ser problematizada considerando uma reflexão sobre o modelo de Estado brasileiro: capitalista/avaliador.

O método em questão caracteriza-se pelo movimento do pensamento por meio da materialidade histórica da vida dos homens nas relações sociais que eles contraem. Pesquisar significa, assim, refletir acerca da realidade social tomando como referência o empírico e, por meio de sucessivos movimentos de abstração (elaboração teóricas), para chegar ao concreto. (SOUSA, 2014, p. 2).

Para realizar a análise e sistematizar as informações, adotou-se a abordagem qualitativa (SOUZA; FEITOSA, 2012), a qual emergiu como a mais apropriada à dialética. Ademais, adotou-se a contradição como categoria de análise. Essa, de acordo com Kuenzer (2011), é aquilo inerente ao movimen-



to da história. Historicamente, fatos se opõem dialeticamente, “um incluindo-se/excluindo-se no/do outro, se destroem ou se superam; as determinações mais concretas contêm, superando-as, as determinações mais abstratas”. (P. 65). Em suma, a realidade é composta de relações antagônicas entre elementos que se completam e se excluem mutuamente, e essa contradição está presente também na política de avaliação enquanto política de Estado.

Assim, com base em levantamento bibliográfico realizado entre 2014 e 2017: discute-se no subitem seguinte o referencial teórico deste estudo, o qual demonstra a centralidade da avaliação como política pública, centralidade que “só pode ser compreendida sob o reconhecimento do papel avaliador do Estado” (QUEIROZ, 2008, p. 22).

A centralidade da avaliação como política pública da educação superior

Até meados da década de 1970, especialmente as grandes potências mundiais viviam sob a égide de um Estado de bem-estar social – *Welfare State* –, assim chamado, especialmente, por ter como foco a manutenção de direitos de cunho social, a exemplo da educação. Porém, em tempos de baixo crescimento econômico, a solução para a restauração do lucro e do processo de acumulação capitalista foi ocultar o modelo de compromisso social do Estado, cedendo lugar ao neoliberalismo (RIBEIRO, 2012). Sob essa perspectiva, a

[...] intervenção do Estado constituiria uma ameaça aos interesses e liberdades individuais, inibindo a livre iniciativa, a concorrência privada, e podendo bloquear os mecanismos que o próprio mercado é capaz de gerar com vistas a restabelecer o seu equilíbrio. Uma

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



vez mais, o livre mercado é apontado pelos neoliberais como o grande equalizador das relações entre os indivíduos e das oportunidades na estrutura ocupacional da sociedade. (HÖFLIG, 2001, p. 37).

Nessa nova configuração de flexibilizar a participação do Estado, e se criar mecanismos para que o próprio mercado consumidor regulasse, por exemplo, a educação. (BARREYRO; ROTHEN, 2007). Segundo Paulo Netto (1996, p. 104), nunca houve no Brasil

[...] um Welfare State a destruir; a efetividade dos direitos sociais é residual; não há “gorduras” nos gastos sociais de um país com indicadores sociais que temos – indicadores absurdamente assimétricos à capacidade industrial instalada, à produtividade do trabalho, aos níveis de desenvolvimento dos sistemas de comunicação e às efetivas demandas e possibilidades (naturais e humanas) do Brasil.

Todavia, o Brasil, da mesma forma como os países que sentiram necessidade de frear o Estado de bem-estar social, passou a ver nas avaliações, uma maneira de se manter minimamente presente e no controle social, não se curvando totalmente, assim, a mercados internos e externos. Em resumo, como mostra Cunha (2010), o Estado, tomando para si uma lógica empresarial, passou a atuar “mais efetivamente dentro das instituições públicas, em especial nas educativas, pela introdução de novos sistemas gerenciais e pelo uso de estratégias de avaliação, pautadas nas noções de eficiência e de qualidade dos serviços.” (P. 22).

Nesse novo modelo de Estado (capitalista/avaliador) observa-se a adoção de uma “lógica de mercado por meio de modelos de gestão privada com ênfase nos resultados para o sistema educativo.” (MENDES; FRANGELLA, 2014, p. 332).



Sem intervenção estatal direta, buscava-se controlar a qualidade da educação com a introdução “de mecanismos de *accountability* baseados em testes estandardizados de alto impacto e em *rankings* escolares, indutores de formas autoritárias de prestação de contas e de responsabilização das instituições, organizações e indivíduos”. (AFONSO, 2013, p. 272). As políticas educacionais brasileiras, nesse contexto, vêm sendo balizadas por essa configuração de Estado sugerida ou imposta às sociedades. Consequentemente, qualquer política, e, especificamente, a avaliativa, tem como fator limitador a meta no desenvolvimento econômico, já que, esse, em uma sociedade capitalista, deve ser sempre preservado e reforçado pelos governos.

As instituições de educação superior (IES) tornaram-se, assim, uma das formas de expansão do capital. Não obstante, elas poderiam ajudar a mover o mercado econômico sem que tivessem que se converter em um “quase-mercado”, competitivo e preocupado com o lucro em primeiro lugar. Nas palavras do sempre atual Florestan Fernandes (1976), uma

[...] sociedade nacional pode transformar-se de maneira acelerada e tumultuosa, sem que se possa falar, no entanto, que ela esteja se diferenciando no padrão organizatório de sua estrutura social, ou seja, que se encontre em desenvolvimento. Isso significa que a universidade pode se ver projetada no contexto de uma sociedade em mudança – e contribuir positivamente para o condicionamento, a orientação ou a intensificação de determinadas mudanças – sem que mereça ser qualificada, socialmente, como “fator de desenvolvimento”. (P. 194).

Em nome da expansão do capital e livre concorrência, porém, a oferta educacional foi deixada nas mãos de empresários. Observe na tabela 1 a expansão das IES públicas e privadas nas últimas décadas, tendo como marco o início e fim dos mandatos dos últimos três presidentes.

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO

**Tabela 1** – Evolução do número de IES no Brasil – 1980 a 2014¹

ANO	Instituição pública	Instituição privada	TOTAL
1980	200	682	882
1990	222	696	918
1995	210	684	894
2002	195	1.442	1.637
2003	207	1.652	1.859
2010	278	2.100	2.378
2011	284	2.081	2.365
2014	298	2.070	2.368

Fonte: Inep (2015).

As IES privadas, como visto, expandiram muito mais que as públicas; e isso ocorreu com respaldo legal e sob a ressalva da obrigatoriedade da manutenção da qualidade por meio de avaliações. O Estado não tem que garantir a oferta de educação superior pública gratuita, porém, exige que todas as IES passem por avaliações (BRASIL, 1998; BRASIL, 1996).

Apesar da centralidade legal das avaliações e da sua atestada necessidade, a depender da classificação acadêmico-administrativa as exigências para cada tipo de IES (Universidade, Centro universitário, Faculdade ou Instituto Federal) mudam; logo, mesmo existindo uma política avaliativa única para todas as IES, a qualidade naturalmente é relativa. Das faculdades e Centro Universitários, em geral privados, exige-se menos.

Além disso, chama atenção o fato de a regulação prove-niente das políticas de avaliação servirem muitas vezes mais à formulação de *rankings* por parte da mídia do que a medidas em prol da qualidade. Quando do governo de Fernando Henrique Cardoso, por exemplo, contávamos com o Exame Nacional

¹ Parte das datas contidas nessa tabela tem como marco o início e fim de mandatos dos últimos três presidentes eleitos legitimamente. 1995-2002: FHC; 2003-2010: Lula; 2011-2014: Dilma.



de Cursos (ENC), o qual tinha foco no resultado e previa mudanças por meio de pressão, não tendo, portanto, preocupação com a parte formativa. Curiosamente, no entanto, “nenhum curso ou IES teve as suas atividades encerradas, o que evidencia que o único resultado concreto foi o da expansão acelerada da educação superior, sobretudo privada.” (OLIVEIRA; FONSECA; AMARAL, 2006, p. 81).

Não suficiente, já no governo de Luís Inácio Lula da Silva e, por conseguinte, com o Sinaes, algo parecido foi delatado. Levantamento feito em 2008 pelo jornal Folha de S. Paulo mostrou que de nove IES reprovadas pelo MEC por obterem conceitos 1 e 2 no Índice Geral de Cursos, um dos instrumentos avaliativos do Sinaes, em seis, a autorização era anterior a 1996. “Especialistas afirmam que a situação demonstra uma falha do MEC no controle da qualidade das escolas, tanto da gestão FHC quanto Lula. A pasta admite o problema, mas afirma que criou mecanismos para aperfeiçoar o sistema.” (TAKAHASHI, 2008, p.1). Assim, mesmo no Sinaes, o qual pretendia superar avaliações anteriores, até os atos explicitamente regulatórios podem ser falhos, como o foram nessa situação denunciada.

A avaliação tem, sem dúvidas, um espaço central nas políticas públicas para a educação superior. Se o Estado se absteve da função de provedor de uma educação pública em nível superior, precisava mostrar aos provedores (empresários, conglomerados educacionais etc.) que ainda tem o controle do setor. Em um sistema capitalista de Estado, porém, as IES, assim como qualquer empresa, deveriam submeter-se aos critérios economicistas/gerencialistas do mercado, e produzir mais com menos gastos. (DIAS SOBRINHO, 2004). Instrumento decisivo na gestão estratégica, as avaliações converteram-se, então, em uma estratégia de diminuição de gastos do Estado e aumento

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



do controle por parte dele, mas, ao mesmo tempo, em uma forma de fomentar e garantir qualidade.

A qualidade é o objetivo da política avaliativa em vigência. Já sabemos que o Estado, ao diversificar os tipos de IES permitidos, ausentar-se da responsabilidade de provedor, e fazer-se presente via avaliação, diminui gastos e aumenta seu controle; mas realmente fomenta e garante qualidade? O Sinaes é tido como política de Estado. Mas o Estado capitalista tem a qualidade como prioridade? Esses são questionamentos sem resposta definitiva, mas que passam por compreender o Sinaes como política de Estado e de um Estado capitalista.

Resultados e discussões

Sinaes: Política duradoura, mas mutável

Conforme Boneti (2007, p. 74), políticas públicas são “o resultado da dinâmica do jogo de forças que se estabelece no âmbito das relações de poder, relações essas constituídas pelos grupos econômicos e políticos, classes sociais e demais organizações da sociedade civil.” Complementarmente, para Höfling (2001, p. 31), as políticas públicas sociais, dentro das quais estão as relacionadas à educação, “se situam no interior de um tipo particular de Estado. São formas de interferência do Estado, visando a manutenção das relações sociais de determinada formação social.” Desse modo, pode-se dizer que da correlação de forças existentes entre a expansão da educação superior, comunidade acadêmica, interesse privado etc. e o Estado, surgiram as políticas de avaliação da educação superior e, logo, o Sinaes, que deve ser pensado considerando a configuração de Estado capitalista/avaliador.



A proposta do Sinaes veio com a intenção de romper com velhas práticas avaliativas, as quais, em geral, reduziam a finalidade da política de avaliação ora a uma concepção voltada exclusivamente à regulação e, logo, controladora, ora a uma concepção formativa e emancipatória, essa última, antes, sem apoio do MEC e dos governos. Sua idealização começou em 2003 e diferentemente da política anterior – Exame Nacional de Cursos – não foi algo inserido “de cima para baixo”, ou seja, das instâncias governamentais para o povo.

Acatando-se a sugestão do MEC, formou-se em 2003, por meio das Portarias MEC/SESu nº 11, de 28 de abril e de 27 de maio do mesmo ano, a Comissão Especial de Avaliação (CEA) da Educação Superior, composta por representantes da SESu, do Inep, do MEC, da UNE, de especialistas de IES públicas e privadas e com o apoio de 38 entidades representativas de distintos setores da sociedade, em especial relacionados à educação superior. Sua maior responsabilidade fora subsidiar a criação de uma nova política de avaliação da educação superior brasileira; e assim o fez por meio da apropriação “de análises e diagnósticos dos aspectos normativos da avaliação e regulação existentes, bem como de audiências públicas e depoimentos de estudiosos da área.” (QUEIROZ, 2014, p. 150).

Após várias discussões, o grupo chegou a algumas diretrizes comuns; e uma proposta foi publicada em agosto de 2003 sob ampla divulgação em audiências públicas do país destinadas a isso. Nesse documento, a CEA defende que o papel do Estado na conjuntura da época em questão já não podia limitar-se à regulação no sentido do controle burocrático e ordenamento. Ao Estado competia-lhe, sobretudo, “avaliar a educação superior de modo a fornecer elementos para a reflexão e propiciar melhores condições de desenvolvimento”. (BRASIL/CEA, 2003,

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



p. 85). Além disso, a CEA considerava a avaliação institucional como componente central do sistema avaliativo.

Contraditoriamente, mesmo que toda essa discussão da CEA tenha sido com o aval do governo, o então Ministro da Educação, Cristovam Buarque, desconsiderou o trabalho realizado, encaminhando à Casa Civil, no lugar da proposta empreendida por essa, a sugestão de instituição de uma espécie de índice para medir a qualidade da educação superior do país: o Sistema Nacional e Progresso do Ensino Superior. Tal proposta estava presente na Medida Provisória nº 147 de 15 de dezembro de 2003, que criava o sistema de avaliação, todavia, quando houve a votação do Projeto de Lei de Conversão da Medida Provisória, o sistema foi recusado. Nessa conversão decidiu-se que eram as propostas da CEA as mais pertinentes.

Nesse contexto, o Sinaes foi instituído por meio da Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004 (BRASIL, 2004), aderindo boa parte das propostas da Comissão. Sua operacionalização ficou a cargo do Inep, o qual contaria com a parceria da SESu, da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (Setec) e da Secretaria de Educação a Distância (Seed). E sua coordenação e supervisão seria realizada pela Conaes, a qual havia sido criada para esse fim.

O objetivo do Sinaes era “assegurar processo nacional de avaliação das instituições de educação superior, dos cursos de graduação e do desempenho acadêmico de seus estudantes para fins de promover a melhoria da qualidade da educação superior.” (BRASIL, 2004, art. 1º). Com esse sistema se pretendia distanciar da lógica exclusivamente reguladora, presente nas políticas de avaliação anteriores, e, logo, nos ideais governamentais de todos os governos de antes. Parecia compreen-



der-se, então, que a avaliação se esgota quando se limita aos efeitos regulatórios pelo Poder Público. Logo, complementarmente, a partir do documento “Diretrizes para a avaliação das instituições de educação superior”, publicado no mesmo ano, estabelece-se que os momentos de avaliação e regulação seriam separados e complementares. São, esses 3 momentos:

(1) o da regulação, enquanto atributo próprio do Poder Público, que precede ao processo de avaliação nas etapas iniciais de autorização e do credenciamento dos cursos; (2) O do processo de avaliação que se realiza automaticamente pela instituição, de forma integrada e seguindo suas diferentes modalidades; e (3) o da regulação novamente, uma vez concluída a avaliação (após emissão de pareceres da Conaes), quando são aplicados os efeitos regulatórios – previstos em lei – decorrentes da avaliação. (BRASIL/Inep/Conaes, 2004, p. 7).

O Sinaes, portanto, serviria à regulação, mas sem perder de vista a necessidade da avaliação formativa. E isso se daria na interlocução de três eixos: (i) a Avaliação dos Cursos de Graduação; (ii) a Avaliação do Desempenho dos Estudantes (a princípio pela Avaliação Integrada do Desenvolvimento Educacional e da Inovação da Área – Paideia e posteriormente pelo Exame Nacional de Avaliação de Desempenho dos Estudantes – Enade); e (iii) a Avaliação das Instituições da Educação Superior (Avalies), autoavaliação e avaliação externa. Esses eixos captariam indicadores de qualidade em diferentes níveis e enfoques, os quais deveriam ser analisados de modo integrado e levando em consideração que o Avalies seria o elemento central, organizador da coerência do conjunto. (BRASIL/Inep, 2009). O que se percebeu ao longo do tempo, porém, é que o Sistema foi se reconfigurando durante sua implantação e distanciando-se do caráter idealizado pela academia e IES. Entre as mudanças

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



mais significativas, destaca-se a supervalorização dada ao Enade no decorrer do tempo.

A proposta do Enade não reduziria o estudante a uma força de trabalho para o mercado de trabalho; e não faria da prova um *checklist* de aptidões de determinada profissão. Contudo, essa avaliação encerrou algumas mudanças internas, entre as quais, as que influenciaram o Sistema como um todo. O Enade, a princípio, era amostral; e o exame era aplicado aos estudantes ingressantes e concluintes considerados aptos para participarem em determinado ciclo avaliativo. Em 2009 e 2010, respectivamente, por sua vez, o exame deixou de ser amostral e passou a ser censitário, além de o estudante ingressante não mais necessitar fazer a prova específica, senão apenas a geral, a qual passaria a ser realizada com base na matriz de referência do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem). (BARREYRO; ROTHEN, 2014). Para esses autores, tais mudanças indicavam um retorno ao Exame Nacional de Cursos.

Ademais, o conjunto dos resultados dos questionários e dos exames que compõem o Enade possibilitaria a construção de um panorama sobre as condições e processos de aprendizagem das áreas avaliadas em todo o país. Esses eram sistematizados apenas no chamado Conceito Enade, organizado em uma escala de cinco níveis. Contudo, gradativamente, foram servindo a mais mudanças. A partir de 2005, uma série de índices foi sendo criada tendo como base principal os resultados do Enade.

No ano em questão, o Indicador de Diferença entre os Desempenhos Observado e Esperado (IDD) foi instituído. No final do primeiro mandato do governo de Luís Inácio Lula da Silva foi publicado o Decreto nº 5.773, de 9 de maio de 2006, que se converteu em um “marco, por ter explicitado as funções



de avaliação e de regulação e por ter definido a de supervisão do sistema, o que enfatizou a fiscalização. ” (BARREYRO; ROTHEN, 2014, p. 69). O decreto fez com que o Enade ganhasse destaque em relação aos demais eixos ao indicar que o governo acenaria para modificações no papel do Estado quanto aos processos de avaliação da educação superior. (RIBEIRO, 2012). Com base nele, e em nome da regulação, ainda mais índices foram criados, os quais, em conjunto e grande quantidade, abalaram o equilíbrio entre os três pilares do sistema. Foram eles: o Índice Geral de Cursos e o Conceito Preliminar de Curso. O resultado desse último, para se ter uma ideia, serve, entre outras considerações, à possível dispensa da avaliação *in loco* realizada em virtude da Avaliação de Cursos, logo, é como se o Enade estivesse suprimindo um dos pilares do Sinaes.

Como mostra Rodrigues (2015, p.174), com a emergência desses índices e sua grande publicização, “os resultados têm ocupado a centralidade da política de avaliação. Portanto, os resultados do Sinaes têm sido utilizados com vistas ao ranqueamento e à competição, instalando-se, assim, a lógica capitalista na oferta dos serviços educacionais.”. A avaliação institucional e especificamente a autoavaliação, assim, está subsumida dentro da política, não tendo grande visibilidade e força. Algumas reconfigurações positivas na autoavaliação foram empreendidas apenas a partir de 2014 por advento da Portaria nº 92, de 31 de janeiro de 2014 e da Nota Técnica do Inep/Conaes nº 065, de 09 de outubro de 2014, mas ainda não se sabe se são capazes de trazer benefícios o suficiente para contornar a preocupação excessiva com a consequência dos resultados obtidos com base no Enade. Corre-se o risco de na contramão da proposta inicial o Sinaes limitar-se à regulação e esvaziar-se formativamente.

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



Pensando nas mudanças da configuração do Sinaes, de fato, como mostra Boneti (2007, p. 87), “o pretendido e os resultados em políticas públicas podem andar separados”. A essência do Sinaes foi se esvaindo com o tempo, e isso pode ter acontecido devido a uma das justificativas que o referido autor aponta para o pretendido e o praticado em políticas não caminharem juntos. Segundo o mesmo,

[...] considerando o caráter classista da sociedade e a atuação determinante da classe economicamente dominante, o pretendido pode se constituir de discurso que justifica a ação, mas não necessariamente da finalidade esperada. Isso ocorre quando a ação resultante de uma política pública não interessa a alguns segmentos sociais, mas é conveniente para outros. (P. 87).

A regulação pura e simplesmente induz padrões mínimos de qualidade às IES para que elas se mantenham em funcionamento. Já a avaliação formativa, cujo precursor principal seria a avaliação institucional e, especificamente, a autoavaliação, empodera a comunidade acadêmica e induz ações muito maiores que a manutenção ou abertura de curso, por exemplo, indo, pois, além dos interesses do capital e, logo, da expansão do mercado educacional.

Política de estado e política de governo

É sabido, como mostra Rosas (2003), que política de Governo é uma política de Estado e que, logo, toda política de Estado é resultante de uma política de Governo, ou seja, das decisões de um determinado grupo político em poder; consequentemente, não deveria haver uma dicotomia entre essas duas categorias teóricas. Não obstante, convencionou-se fazer



distinção entre os termos. Segundo Oliveira (2011, p. 324), considera-se que

[...] políticas de governo são aquelas que o Executivo decide num processo elementar de formulação e implementação de determinadas medidas e programas, visando responder às demandas da agenda política interna, ainda que envolvam escolhas complexas. Já as políticas de Estado são aquelas que envolvem mais de uma agência do Estado, passando em geral pelo Parlamento ou por instâncias diversas de discussão, resultando em mudanças de outras normas ou disposições preexistentes, com incidência em setores mais amplos da sociedade. ”

De acordo com Calderón, Poltronieri e Borges (2011, p. 817), por sua vez,

Nessa relação hierárquica, a categoria Políticas de Estado é utilizada para defender políticas públicas ou orientações estatais que possuem razões éticas que impedem que sejam substituídas ou alteradas com as mudanças de governo. Desta forma, as políticas de Estado não somente seriam políticas de longo prazo, mas seriam medidas que não poderiam ser substituídas ou alteradas com as mudanças de governo, a cada quatro anos ou a cada oito anos, caso o governo seja reeleito.

Tendo em vista esses posicionamentos teóricos, bem como sua própria observação e análise de políticas públicas, Sousa (2014) em aula ministrada na disciplina Estado, Políticas Públicas e Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Brasília elencou algumas categorias/temas que seriam balizadores para uma diferenciação de políticas de Estado e de Governo, sintetizando a explicação no quadro a seguir.

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



Quadro 1 – Comparativo entre conceitos e diferenças entre políticas de Estado e políticas de Governo

Cate- gorias/ temas	Políticas de Estado	Políticas de Governo
Nível de complexidade	Definidas por lei, em um contexto de expressiva complexidade, demandam um conjunto de ações dos poderes Executivo e Legislativo.	Dotadas de um nível menos profundo de complexidade, configuram objetivos geralmente definidos no plano de um governo que pode ser federal, estadual/distrital ou municipal.
Premissas e objetivos	Traduzem premissas e objetivos definidos pelo Estado, em determinado momento histórico, podendo estar vinculadas, por exemplo, ao setor econômico ou à sociedade mais ampla.	Traduzem propostas diversas, como as que são formuladas por um candidato que, se eleito, procura compreender esforços para viabilizá-las focalizando um ou mais nichos do setor econômico ou da sociedade como um todo.
Questão da estabilidade	Caracterizam-se por expressar maior estabilidade, motivo pelo qual revelam a tendência de poder se ajustar ou adequar a um novo contexto histórico.	Caracterizam-se por um nível, muitas vezes, frágil de estabilidade; por isso podem traduzir a orientação política e governamental almejada para ser imprimida em determinado setor da vida social.
Configuração básica	Configuram-se como políticas necessariamente estruturantes, à medida que se mostram vinculadas a interesses do todo societário.	Configuram-se como propostas de variadas naturezas que, embora vinculadas a determinado governo, devem mostrar sintonia com as políticas de Estado.
Instâncias estatais envolvidas	Implicam tanto processos que tramitam em uma ou mais esferas estatais quanto estudos técnicos, simulações e projeções de impactos econômicos, focando toda a implementação da política pretendida.	Embora também sejam importantes e dotadas de determinado nível de complexidade são decididas no âmbito do executivo, por meio de um processo menos complexo, no que tange à sua formulação e implementação.
Institucionalidade	Tendem a se construir e consolidar como práticas institucionais, à medida que se mostram mais enraizadas em debates que envolvem o social.	Tendem a ter menor institucionalidade devido, dentre outras, à expressão velada ou explícita de determinada orientação ideológica em seu processo de implementação.



Tempo de sua trajetória	Demandam o aparato burocrático de várias instâncias do Estado, apreciação e discussão nas instâncias parlamentares, visto que incidirão sobre setores mais abrangentes da sociedade. Além disso, podem exigir mais tempo para sua configuração prática.	Demandam uma trajetória mais curta (rápida) entre a apresentação do problema que pretende dar conta e a fixação da política que visa atendê-lo. Por isso, geralmente situam-se no plano administrativo ou na alçada dos próprios ministérios setoriais aos quais estão vinculadas.
Permanência	Possuem uma natureza de maior permanência e força, justificativa pela qual se mostram suficientes para não serem transformadas com a substituição de governos.	Possuem menor permanência, inserem-se na plataforma política de um governo e podem equivaler à forma como este interpreta uma política de Estado e direciona ações para implementá-la.

Fonte: Sousa (2014, p.1).

Com o auxílio da síntese feita por Sousa (2014), e tendo como base a trajetória do Sinaes, é possível pontuar características desse, que o definiriam como política de Estado. A de mais fácil alusão é o *tempo de trajetória*. O modelo da política, dividido em três eixos que devem conversar, exige a interlocução de várias instâncias (MEC, Inep, SESu etc.), já que os resultados incidem na qualidade de curso, IES, rede e na educação superior como um todo. Algo que exige tal logística necessita de um tempo de trajetória maior que um mandato.

Em consonância com o tempo de trajetória, a questão da *permanência* também é visível. A própria proposta de ciclo avaliativo demonstra a natureza de permanência e força da política. Qualquer resultado ou manutenção disso se faz em um fluxo contínuo e não em um período pontual. Acabar com a política ao fim de um mandato seria quebrar o ciclo.

Na mesma linha de pensamento temos a questão das *instâncias envolvidas* na construção e na implementação do Sinaes. Para planejar o sistema foi criada a CEA; para implemen-

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



tá-lo foi criado a Conaes e exigida a interlocução de diversas instâncias estatais; e para sua viabilidade prática há toda uma logística que envolve avaliadores, elaboradores, Comissões Próprias de Avaliação, entre outros grupos de pessoal.

Todo o aparato de gente, pensamento e discussão que envolve e forma o Sinaes, bem como seu formato e história, dá mais *estabilidade* ao mesmo. Quando se pensa o sistema imagina-se uma política capaz de se adequar a um novo contexto histórico. Há espaço no Sinaes, por exemplo, para as subjetividades, expectativas e anseios de cada realidade acadêmica, já que, entre outras coisas, existe a avaliação institucional e, dentro dela, a autoavaliação para dar voz a cada comunidade acadêmica. Se os objetivos da IES mudam de um tempo para outro, o Sinaes é estável suficiente para alcançar e apoiar isso.

Alcançando desde as expectativas de uma comunidade acadêmica até as expectativas de pesquisadores da área e das instâncias responsáveis, o Sinaes apresenta uma *configuração básica* estruturante, vinculada aos interesses do todo e das partes. Apresenta ainda, um *nível de complexidade* que não pode ser facilmente substituído. Cada eixo da política possui uma lógica própria, inclusive de cálculo, quando envolve scores numéricos, e todos os resultados podem ganhar um sentido separadamente e em conjunto. Ademais, possui *premissas e objetivos* gerais que envolvem todas as IES do país, ou seja, a sociedade, de forma ampla.

Para finalizar, as práticas incentivadas ou exigidas pelo Sinaes já se converteram em práticas *institucionais*, uma vez que, em grande medida, já foram enraizadas nos debates acadêmicos. É claro que essa institucionalidade, lamentavelmente, não é equânime no que tange a todos os eixos da política. Muitos estudantes ou mesmo professores de uma determinada



instituição, às vezes nem sabem o que é o Sinaes, reconhecendo apenas o Enade como política avaliativa, todavia, as outras práticas acontecem ainda que subvertidas pela supervalorização do Enade construída pelo próprio Estado.

Essa última categoria – institucionalidade – é interessante quando se analisa o Sinaes como política de Estado. Toda política pública, como visto no fim do subitem anterior, é passível de ser pensada de uma maneira, e praticada de outra, sem que deixe de ser classificada como política pública. Mas para pensarmos o Sinaes como política pública de Estado é preciso relativizar a questão da institucionalidade exatamente porque o Estado por longo tempo assistiu mais o Enade e, com isso, toda a parte regulatória implícita no Sinaes, e passou a valorizar apenas recentemente a parte avaliativa formativa. Nesse viés, há quem classifique a regulação como política de Governo e a avaliação como de Estado. Verhine (2015) diz que

[...] de acordo com entendimentos no âmbito internacional, a regulação pode ser entendida como uma política de “governo”, pois seu grau de exigência pode (e deve) ser ajustado em função de políticas (às vezes conflitantes) de expansão e de garantia de padrões de qualidade mínima. A avaliação, por outro lado, deve ser entendida como uma política de “estado”, pois procedimentos e critérios têm que ser fundamentados numa concepção de qualidade e baseados em noções de ordem técnica, protegidos de interferências de natureza política e/ou imediatista. (P. 614).

No caso do Sinaes, cuja ideia chave enquanto *sistema avaliativo* é exatamente preservar de forma equilibrada a regulação e a avaliação formativa, a questão da institucionalidade não equânime – já que diferente a depender do eixo avaliativo –, se converte em um paradoxo, uma contradição. O Sinaes, por vários aspectos aqui elencados, é uma política de Estado,

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



mas essa tem como grande desafio “encontrar o ponto de equilíbrio entre a avaliação formativa e a regulação controladora.” (DIAS SOBRINHO, 2010, p. 223).

Considerações finais

Observa-se nas pesquisas que tratam do Sinaes um consenso sobre a classificação desse como política de Estado. Se internalizou essa caracterização, usando-a, inclusive, como sinônimo ou aposto do Sinaes, sem, porém, problematizá-la. Neste artigo buscou-se contornar essa situação pensando essa política dentro de uma perspectiva dialética, levando em consideração sua historicidade e lugar dentro de um modelo de Estado capitalista/avaliador.

Em nome da manutenção do controle sobre a expansão da educação superior criaram-se as políticas de avaliação. E em nome de um rompimento com velhas práticas avaliativas com foco na regulação, criou-se o Sinaes – sistema em que avaliação e regulação são complementares e dialógicas. Como toda política pública, nem todo o idealizado é posto em prática e o que temos é um sistema avaliativo que assistiu mais os aspectos regulatórios do que os avaliativos formativos. Isso, de forma alguma, diminui a importância do Sinaes para a educação superior e como indutor de qualidade, senão delata prioridades do Estado avaliador.

O Sinaes é uma política de Estado, uma vez que apresenta (i) um nível de complexidade maior; (ii) premissas e objetivos representativos de um pensamento coletivo e não de um candidato; (iii) estabilidade; (iv) configuração básica estruturante; (v) várias instâncias envolvidas; (vi) tempo de trajetória; (vii) permanência e (viii) institucionalidade. Ressalva-se, no entanto,



que reflexo do próprio posicionamento do Estado para com a avaliação e regulação, e do próprio histórico de implementação do Sinaes, essa última categoria – institucionalidade – necessita ser relativizada, uma vez que o sistema, em sua totalidade, ainda não se tornou um conjunto de práticas institucionais. O Enade, provavelmente, sim, mas os demais eixos do Sinaes exigem mais assistência para tal.

Referências

AFONSO, Almerindo Janela. Mudanças no Estado avaliador: comparativismo internacional e teoria da modernização revisitada. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 18, n. 53, p. 267-490, abr/jun. 2013. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v18n53/02.pdf>>. Acesso em: 10 nov. 2014.

BARREYRO, Gladys Beatriz; ROTHEN, José Carlos. História da avaliação superior no Brasil 1980-1992: concepções e atores. In: VIII CONGRESO IBEROAMERICANO DE HISTÓRIA DE LA EDUCACIÓN LATINOAMERICANA, 8., 2007, Buenos Aires. **Anais...** Buenos Aires: Sociedad Argentina de Historia de la Educación, 2007. p. 9. v. 1.

_____. _____. Percurso da avaliação da educação superior nos Governos Lula. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 40, n. 1, p. 61-76, jan/mar. 2014. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v40n1/05.pdf>>. Acesso em: 27 ago. 2015.

BONETI, Lindomar Wessler. **Políticas públicas por dentro**. 2 ed. Editora Unijuí: Ijuí, 2007.

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

_____. Decreto nº 2.026, de 10 de outubro de 1996. Revogado pelo Decreto 3.860, de 9 de julho de 2001. Estabelece procedimen-

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



tos para o processo de avaliação dos cursos e instituições de ensino superior. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 10 out. 1996.

_____. Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004. Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – Sinaes e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 15 abr. 2004.

_____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, 23 dez. 1996.

_____. CEA. **Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes):** bases para uma proposta da educação superior. Brasília, DF: ed. do MEC. 2003.

_____.; INEP. **Sinaes – Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior:** da concepção à regulamentação. 5. ed. revisada e ampliada. Brasília: Inep, 2009.

_____.; _____.; CONAES. **Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior:** diretrizes para a avaliação das instituições de educação superior. Brasília, 2004a.

CALDERON, Adolfo Ignacio; POLTRONIERI, Heloisa; BORGES, Regilson Maciel. Os rankings na educação superior brasileira: políticas de governo ou de estado? **Ensaio: Avaliação Políticas Públicas de Educação**. 2011, v. 19, n. 73, p. 813-826.

CUNHA, Débora Alfaia da. **Avaliação da Educação Superior:** condições, processos e efeitos da autoavaliação nos cursos de graduação da UFPA. 2010. 355f. Tese (Doutorado). Universidade de Brasília, Programa de pós-graduação em Educação, Brasília, 2010.

DIAS SOBRINHO, José. Avaliação ética e política em função da educação como direito público ou como mercadoria? **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 88, p. 703-725, out. 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v25n88/a04v2588.pdf>>. Acesso em: 23 nov. 2014.



FERNANDES, Florestan. **Circuito fechado**: quatro ensaios sobre o “poder institucional”. São Paulo: Hucitec, 1976.

_____. Avaliação e transformações da educação superior brasileira (1995-2009): do provão ao SINAES. **Avaliação**, Campinas, v.15, n.1, p.195-224, mar. 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/aval/v15n1/v15n1a11.pdf>>. Acesso em: 9 mai. 2014.

MENDES, Juliana Camila Barbosa; FRANGELLA, Rita de Cássia P. Avaliação: te olhei por um monóculo e enxerguei a prova. **Roteiro**. Joaçaba, v. 39, n. 2, p. 331-346, jul/dez. 2014. Disponível em: <http://www.bib.unesc.net/arquivos/30000/34400/11_34431.htm>. Acesso em: 12 jan. 2015.

GONÇALVES, Lukelly Fernanda Amaral; SOUSA, José Vieira de. O Sistema de Avaliação da Educação Superior – Sinaes e o trabalho docente: um estudo exploratório. In: XXIV Seminário Nacional da Rede Universitas/Br, 24, Maringá. **Anais...** Maringá: UEM, 2016. p. 1-15. v. 1.

GRIBOSKI, Claudia Maffini; GRIBOSKI, Claudia Maffini. O Sinaes e a qualidade da educação. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 7, n. 12, p. 49-63, jan. /jun. 2013.

HÖFLING, Eloisa de Mattos. Estado e políticas (públicas) sociais. **Cadernos Cedes**, ano XXI, n. 55, nov. 2001

INEP. Sinopse Estatística da Educação Superior – 2014. Brasília: Inep, 2015.

KUENZER, Acácia Zeneida. Desafios teórico-metodológicos da relação trabalho-educação e o papel social da escola. In: FRI-GOTTO, Gaudêncio (Org.). **Educação e crise do trabalho**: perspectivas de final do século. 10 ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

MORAES, Marcia Amaral Corrêa de; RAMOS, Fabio Yoshimitsu Okuyama; NUNES, Jaqueline Gomes; PIO, Gabrielli da Silva. O Sinaes nos Institutos Federais: adequação e pertinência no âmbito da avaliação institucional. In: III COLÓQUIO NA-

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



CIONAL IFRN, 3., 2015, Natal. **Anais eletrônicos...** Natal: IFRN, 2015. Comunicação. Disponível em: <<https://ead.ifrn.edu.br/portal/wp-content/uploads/2016/01/Artigo-21.pdf>>. Acesso em: 2 ago. 2017.

OLIVEIRA, João Ferreira de; FONSECA, Marília; AMARAL, Nelson Cardoso. Avaliação, desenvolvimento institucional e qualidade do trabalho acadêmico. **Educar**, Curitiba, n. 28, p. 71-87, jul/dez. 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/er/n28/a06n28.pdf>>. Acesso em: 3 mar. 2014.

PAULO NETTO, José. **Introdução ao estudo do método de Marx**. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

QUEIROZ, Kelli Consuêlo Almeida de Lima. **Eu avalio, tu avalias, nós nos auto-avaliamos?** – A experiência da Unidade Universitária de Ciências Sócio-Econômicas e Humanas – Luxe/UEG com a autoavaliação proposta pelo SINAES. 2008. 176f. Dissertação (Mestrado) – Universidade de Brasília, Programa de Pós-graduação em Educação, Brasília, 2008.

_____. **Reconhecimento de cursos de graduação em instituições privadas no marco do Sinaes: avaliação, regulação e acomodação**. 2014. 315f. Tese (Doutorado) – Universidade de Brasília, Programa de Pós-graduação em Educação, Brasília, 2014.

RIBEIRO, Elisa Antônia. As atuais políticas públicas de avaliação para a educação superior e os impactos na configuração do trabalho docente. **Avaliação**, Campinas, SP. v. 17, n. 2, p. 299-316, jul. 2012. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/aval/v17n2/02.pdf>>. Acesso em: 12 dez. 2015.

RODRIGUES, Maria Marta do Couto Pereira. **Política do Sinaes: significado e efeitos em IES privadas de Minas Gerais**. 2015. 353f. Tese (Doutorado) – Universidade de Brasília, Programa de Pós-graduação em Educação, Brasília, 2015.

ROSA, Sérgio. Reforma da previdência: política de Estado ou política de governo? **ResPública**, Brasília, DF, n. 2, p. 80-98, 2003.



SOUSA, José Vieira de. Método histórico-dialético e pesquisa em políticas educacionais: uma relação em permanente construção. In: CUNHA, Célio da; SOUSA, José Vieira de; SILVA, Maria Abádia da. **O método dialético na pesquisa em educação**. Campinas, SP: Autores Associados/ Brasília, DF: Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, UnB, 2014.

_____. Quadro comparativo entre conceitos e diferenças entre políticas de Estado e políticas de Governo. In: **Disciplina Estado, políticas públicas e educação**, Universidade de Brasília, Programa de pós-graduação em Educação, 2014 (impresso).

SOUZA, Fábio Silva de; FEITOSA, Maria Lenir Oran. **Metodologia do trabalho científico**. Manaus: ESBAM, 2012.

TAKAHASHI, Fábio. Universidades reprovadas não são fiscalizadas desde 95. **Folha de S. Paulo**, São Paulo, 13 set. 2008. p. 1. Disponível em: <[http://www1.folha.uol.com.br/paywall/login.shtml? http://www1.folha.uol.com.br/fsp/cotidian/ff1309200801.htm](http://www1.folha.uol.com.br/paywall/login.shtml?http://www1.folha.uol.com.br/fsp/cotidian/ff1309200801.htm)>. Acesso em: 10 ago. 2015.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. Das políticas de governo à política de estado: reflexões sobre a atual agenda educacional brasileira. **Educação e Sociedade**. Campinas: CEDES, 2011, v. 32, n. 115, p. 323-337.

UNESCO; CNE. **Projeto CNE/UNESCO 914BRZ1144.3 “SISTEMA NACIONAL DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR”**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=26211-produto1-estudoprocessos-avaliacao-ies-brasileiras-vinculados-sinaespdf&Itemid=30192>. Acesso em: 2 ago. 2017.

VERHINE, Robert E. **Avaliação e regulação da educação superior: uma análise a partir dos primeiros 10 anos do SI-NAES**. Avaliação. Campinas; Sorocaba, SP, v. 20, n. 3, p. 603-619, nov. 2015.

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



AVALIAÇÃO NACIONAL DA ALFABETIZAÇÃO - ANA: IMPLICAÇÕES DOS RESULTADOS DE LÍNGUA PORTUGUESA - ESCRITA PARA A PRÁTICA PEDAGÓGICA

Kelly Daniele Santos Silva Brito

UFPI

Josania Lima Portela Carvalhêdo

UFPI

Agência financiadora: CAPES

RESUMO

O presente estudo partiu da seguinte questão-problema: quais os contributos da Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA), quanto à aprendizagem da Língua Portuguesa, relativos aos níveis de escrita, para redimensionamento da prática pedagógica no Ciclo de Alfabetização? Tem como objetivo refletir acerca dos contributos da ANA quanto à aprendizagem da Língua Portuguesa, relativo aos níveis de escrita, para redimensionamento da prática pedagógica no Ciclo de alfabetização. A pesquisa é de abordagem qualitativa. Quanto ao tipo, é documental, com base na análise dos documentos oficiais do Instituto Nacional de Pesquisas Anísio Teixeira (INEP), órgão do Ministério da Educação (MEC) responsável por conduzir os processos de avaliação externa da educação básica brasileira e, especificamente, da ANA, por meio da elaboração e da aplicação de provas. Destaca que, das 45 escolas cujos resultados foram analisados, em apenas duas houve avanço nos níveis de aprendizagem. Nas outras 43 escolas, os resultados insatisfatórios apresentados na comparação 2013/2014, quanto aos níveis de escrita, conduzem ao questionamento quanto à prática pedagógica desenvolvida pelas instituições, pois não houve avanço na garantia das aprendizagens.

Palavras-Chave: Ciclo de Alfabetização. Avaliação Nacional da Alfabetização. Prática Pedagógica.

ABSTRACT

This study started from following question: what contributions of the National Literacy Assessment - ANA, regarding the learning of the



Portuguese language, relative to the levels of writing, to resize the pedagogical practice in the Literacy Cycle? Has goal to reflect on the contributions of the National Literacy Assessment – ANA, regarding the learning of the Portuguese language, relative to the levels of writing, to resize the pedagogical practice in the Literacy Cycle. For the development of the research, we opted for the qualitative approach. As for the type, it is presented as a documentary, based on the analysis of the official documents of the INEP – Instituto Nacional de Pesquisas Anísio Teixeira, an agency of the Ministério da Educação (MEC), responsible for conducting the external evaluation processes of Brazilian basic education and specifically, the National Literacy Assessment (ANA), through the preparation and application of tests. We can highlight that, of the 45 (forty-five) schools whose results were analyzed, in only 02 (two), an advance in the levels of learning. In the other 43 (forty-three) schools, the unsatisfactory results published since 2013/2014, regarding the levels of writing, led us to question the practice promoted by institutions, not available to guarantee learning.

Introdução

A temática avaliação educacional, principalmente no que se refere às avaliações de larga escala, tem ocupado lugar significativo tanto nas discussões acadêmicas como no cotidiano das escolas brasileiras. Isso acontece porque os seus resultados favorecem a análise de diferentes fatores educacionais, fornecendo dados que subsidiam tomadas de decisões no âmbito das instituições escolares e dos sistemas educacionais.

Embora a avaliação externa tenha finalidades distintas da avaliação da aprendizagem, com base de comparação relativa – avaliação por norma (DESPRESBITERIS; TAURINO, 1996) –, os seus resultados servem para orientar as ações políticas e pedagógicas no contexto escolar; enquanto a avaliação externa permite a comparação entre as escolas de um sistema escolar

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



com base em critérios previamente definidos para todas as escolas submetidas ao instrumento de avaliação; no espaço da escola, a análise por critérios, ou seja, a base de comparação absoluta é a mais adequada, a fim de garantia da aprendizagem, sem intencionalidade classificatória, para verificação do aprendizado do aluno de forma individual, em relação aos critérios previamente definidos.

A avaliação constitui-se em ação cotidiana intrínseca ao processo educativo, tendo por base a comparação absoluta para uma ação imediata na prática pedagógica quando relativa à aprendizagem. Quando realizada em larga escala (comparação relativa), a avaliação assume a função de controle social, mas, nem por isso, deixa de contemplar a prática pedagógica quanto à sua finalidade: garantia da aprendizagem.

Consequentemente, a avaliação em larga escala possibilita o planejamento de ações de abrangência político-pedagógica, para alcance em médio e em longo prazo, de metas e objetivos estabelecidos no Projeto Político Pedagógico (PPP) das instituições escolares. Para isso, o sistema educacional deve assumir, como resultado das análises da avaliação em larga escala, o compromisso com a regulação dos processos de ensino e de aprendizagem, com o acompanhamento do trabalho pedagógico garantindo qualidade social do processo educativo escolar, com o acesso, a permanência e a aprendizagem para todos os estudantes.

A partir desse pressuposto, torna-se importante uma reflexão acerca do papel das avaliações de larga escala e, especificamente, da Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA) para o planejamento da prática pedagógica nas escolas da rede pública municipal de ensino. Portanto, no sistema escolar brasileiro, para o ciclo da alfabetização nos anos iniciais do ensino



fundamental, a ANA surge, na modalidade avaliação externa, como instrumento pedagógico que objetiva aferir os níveis de alfabetização dos alunos do 3º ano do ensino fundamental. Essa avaliação foi criada em 2013, no âmbito do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), para acompanhar a eficácia do Programa que tem como meta a alfabetização plena de todas as crianças até os oito anos de idade, em leitura, em escrita e em Matemática.

O Pacto, instituído pela Portaria nº 867, de 4 de julho de 2012, estabelece o compromisso formal assumido pelos Governos Federal, do Distrito Federal, dos Estados e dos Municípios de assegurar que todas as crianças sejam alfabetizadas até a conclusão do Ciclo de Alfabetização (terceiro ano do ensino fundamental). Desse modo, a ANA objetiva oferecer informações acerca do desempenho dos estudantes aos professores, à equipe gestora e às redes de ensino público, quanto ao nível de alfabetização dos alunos/turma. Além disso, visa contribuir para a análise das condições de escolaridade oferecidas aos estudantes para o seu desenvolvimento intelectual, aperfeiçoando o processo de ensino e de aprendizagem (BRASIL, 2013).

Considerando a importância da avaliação no que concerne à qualidade da educação ofertada à população brasileira, o presente texto parte de uma pesquisa mais ampla, em nível de Mestrado em Educação, que partiu da seguinte questão-problema: quais os contributos da ANA quanto à aprendizagem da Língua Portuguesa, relativos aos níveis de escrita, para redimensionamento da prática pedagógica no Ciclo de Alfabetização? A referida pesquisa foi submetida e aprovada pelo Comitê de Ética sob o nº CAAE 63897917.6.0000.5214 e desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Educação de uma Instituição Pública Federal de Ensino Superior.

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



O objetivo foi o de refletir acerca dos contributos da ANA quanto à aprendizagem da Língua Portuguesa, relativo aos níveis de escrita, para redimensionamento da prática pedagógica no Ciclo de Alfabetização. Com essa intencionalidade, organizamos o presente texto em quatro partes: a primeira, introdutória, em que apresentamos a importância da reflexão proposta, a questão-problema, o objetivo do estudo realizado e a estruturação do texto. Na sequência, apresentamos as concepções, os objetivos e as características da ANA e sua relação com o PNAIC, além das questões referentes à prática pedagógica no Ciclo de Alfabetização.

Na sequência, apresentamos os resultados da ANA, das avaliações realizadas, em 2013 e em 2014, referentes à Língua Portuguesa – Escrita, realizando uma análise dos resultados e propondo questionamentos acerca das ações que podem ser empreendidas pelas escolas, para redimensionar a prática pedagógica no Ciclo de Alfabetização. Como encaminhamento conclusivo, apresentamos as considerações finais com base nas discussões realizadas.

Aspectos metodológicos

Para desenvolvimento da pesquisa, optamos pela abordagem qualitativa “[...] como sendo um processo de reflexão e análise da realidade através da utilização de métodos e técnicas para a compreensão detalhada do objeto de estudo em seu contexto histórico e/ou segundo sua estruturação” (OLIVEIRA, 2012, p. 37).

Quanto ao tipo, a pesquisa se configura como documental, pois teve por base as “[...] informações em documentos que não receberam nenhum tratamento científico” (OLIVEI-



RA, 2012, p. 69). Nesse caso, são os documentos oficiais do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), órgão do Ministério da Educação (MEC), responsável por conduzir os processos de avaliação da educação básica brasileira por meio da elaboração e da aplicação de provas, referentes à ANA, do município de Teresina-PI, objeto da discussão proposta neste texto.

A avaliação nacional da alfabetização (ana) concepções, objetivos e características

A ANA surgiu tendo como base as referências legais e as políticas educacionais para o Ciclo de Alfabetização, associadas ao conhecimento produzido na área. Nas referências legais, a alfabetização ocupa um lugar central no processo de escolarização, sendo, portanto, imprescindível para o desenvolvimento da autonomia dos sujeitos na busca de conhecimento mediado pela língua escrita.

Assim, segundo o Documento Base (BRASIL, 2013), a ANA apresenta como principal finalidade aferir os níveis de alfabetização e letramento em Língua Portuguesa e alfabetização em Matemática de todos os estudantes do 3º ano do ensino fundamental, fase final do Ciclo de Alfabetização, bem como as condições de oferta de ensino das instituições às quais estão vinculadas.

Nesse sentido, a ANA tem como propósito a produção de indicadores que contribuam para o planejamento do processo de alfabetização nas escolas públicas brasileiras. Para que isso ocorra, são aplicados exames de desempenho aos educandos, propondo, ainda, análise das condições de escolaridade para o desenvolvimento desses conhecimentos. Seu documento base apresenta a seguinte explicação:

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



Tendo em vista que a ANA pretende fazer um diagnóstico amplo do processo de alfabetização nas escolas públicas brasileiras, compreende-se que é necessário ir além de testar a aquisição de saberes pelas crianças nas áreas de Língua Portuguesa e Matemática ao longo do Ciclo de Alfabetização. 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. Desse modo, a ANA será constituída por cinco eixos que procuram verificar dados relativos às condições de oferta e ao nível de alfabetização e letramento em Língua Portuguesa e alfabetização em Matemática. (BRASIL, 2013, p. 7).

Como afirmamos anteriormente, a ANA avalia não apenas os estudantes, mas se propõe a analisar as condições de oferta de ensino, ou seja, o contexto em que se dá o processo de construção do conhecimento. Desse modo, diferencia-se das demais avaliações externas realizadas pelo INEP, uma vez que sua proposta pretende não apenas avaliar o nível de alfabetização dos estudantes, mas também coletar informações relevantes a respeito das condições de oferta de ensino a esses estudantes (infraestrutura, formação docente, gestão da organização da unidade escolar, organização do trabalho pedagógico, dentre outros), mediante a aplicação de questionários aos professores e aos gestores das escolas públicas que atendem no Ciclo de Alfabetização.

Dentro dessa perspectiva, segundo o Documento Base, a ANA deve ser realizada anualmente, tendo como objetivos 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



desigualdades, em consonância com as metas e políticas estabelecidas pelas diretrizes da educação nacional. (BRASIL, 2013, p. 7).

A ANA apresenta, de acordo com o documento base (BRASIL, 2013), objetivos claros, que visam contribuir para o processo de alfabetização dos alunos da rede pública, estimular professores e gestores na reorganização ou no aperfeiçoamento das suas ações pedagógicas e, ainda, possibilitar a organização de novas políticas públicas educacionais que colaborem para a melhoria da qualidade da educação básica brasileira neste nível de ensino, por intermédio dos resultados obtidos.

Conforme o INEP (BRASIL, 2013), o teste de Língua Portuguesa objetiva verificar o desenvolvimento das habilidades de escrita e de produção de textos dos alunos. Portanto, como componente da metodologia desenvolvida nas avaliações de larga escala, o instituto estabelece matrizes de referência para cada exame, propondo, justificando e desdobrando o fenômeno a ser medido para orientar a elaboração dos instrumentos de medição ou, quando for o caso, para dar suporte à elaboração de itens. A esse respeito, apresentamos a matriz de referência de Língua Portuguesa, referente aos níveis de escrita da ANA, na qual é possível observar, com maior clareza, as habilidades a serem desenvolvidas nos itens de escrita, objeto da nossa análise.

Quadro 1 – Matriz ANA – Língua Portuguesa – Escrita

EIXO ESTRUTURANTE	HABILIDADE
ESCRITA	H10. Grafar palavras com correspondências regulares diretas
	H11. Grafar palavras com correspondências regulares contextuais entre letras ou grupos de letras e seu valor sonoro
	H12. Produzir um texto a partir de uma situação dada

Fonte: Brasil (2013).

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
 NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
 RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



Ao analisarmos esta matriz de referência de Língua Portuguesa, referente à escrita, percebemos que se encontra organizada em eixos estruturantes e habilidades. No componente, habilidade, o eixo estruturante compreende diversos níveis relativos à avaliação da escrita de palavras até a avaliação da escrita de textos. É importante ressaltar que as provas não conseguem mensurar o pleno uso da língua portuguesa, oferecendo apenas algumas informações referentes aos aspectos desse uso social, ou seja, aqueles passíveis de serem mensurados.

Com relação aos resultados, conforme documento base (BRASIL, 2013), esses são informados às instituições de ensino, aos municípios e à unidade federativa, sendo publicado um índice de alfabetização referente às condições avaliadas em nível nacional. As informações divulgadas são referentes às condições de oferta de ensino, aos resultados relativos aos níveis de alfabetização e letramento em Língua Portuguesa, ou seja, leitura, produção escrita e alfabetização em Matemática. Não contempla divulgação de resultados por aluno, mas por escola.

Prática pedagógica no ciclo de alfabetização

Mas qual a concepção de alfabetização e letramento está presente na ANA? Alfabetização e letramento tem sido, atualmente, um tema bastante discutido no contexto educacional, porém, durante um longo período de tempo, a concepção de alfabetizar estava estreitamente relacionada ao simples ato de codificação e de decodificação, atividade simplesmente mecânica.

Uma visão mais abrangente sobre o processo de alfabetização, trouxe o entendimento do ensino simultâneo dos conhecimentos básicos da leitura e da escrita. Soares (2003) identifica três concepções de alfabetização: a primeira refere-se à alfabetização como processo de representação de fone-



mas em grafemas, e vice-versa – consequentemente, estaria alfabetizado o educando que pudesse reconhecer o alfabeto, ler sílabas ou palavras isoladas. A segunda considera que a alfabetização seria o processo de expressão ou de compreensão de significados, isto é, a decodificação. Assim, seria considerado alfabetizado apenas quem pudesse compreender o que escrevia e interpretasse o significado das palavras.

A terceira e última concepção, apresentada pela autora, acredita que o processo de alfabetização está intrinsecamente relacionado às características culturais, econômicas e tecnológicas de um sujeito. Soares (20013) conceitua alfabetização como a ação de tornar o indivíduo alfabetizado, ou seja, torná-lo capaz de ler e escrever.

Há um avanço na concepção de alfabetização, associando-a ao letramento. Assim, a alfabetização, entendida como uma fase em que os educandos aprenderiam a codificar e a decodificar, passa a ser compreendida como uma etapa em que ler e escrever não são suficientes para considerar os indivíduos alfabetizados, antes, é necessário o uso social da competência leitora e da escrita.

Conforme o documento base da ANA (BRASIL, 2013), os três anos iniciais do ensino fundamental, de nove anos (1º, 2º e 3º ano), compõem o ciclo da alfabetização e letramento, não devendo ser interrompido. A organização em ciclos, objetiva oferecer a todos os alunos as mesmas oportunidades de sistematização e de aprofundamento das aprendizagens básicas referentes à alfabetização.

É imperativo que a escola, como espaço de educação formal, ofereça condições para que as crianças tenham acesso ao mundo da leitura e da escrita, tornando-se capazes não apenas de ler e de escrever, mas de fazer uso adequado no contexto social. Nesse sentido, salientamos que, frente aos dilemas e aos

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



desafios da prática docente no Ciclo de Alfabetização, é importante priorizar a ação pedagógica centrada na reflexão, de maneira a contribuir para um contexto favorável de aquisição e de produção de saberes (ZEICHNER, 1993).

Assim, é importante que, neste tempo em que a reflexão assume posição de destaque no contexto educacional, os agentes educativos, a partir da análise dos resultados das avaliações de larga escala, promovam oportunidades de reflexão sobre o trabalho desenvolvido pela escola, produzindo conhecimento capaz de influenciar decisões políticas e pedagógicas que favoreçam o cumprimento da função social das instituições escolares e do sistema educacional de forma mais ampla.

Ainda no que se refere ao cumprimento da função social da escola, em particular à prática pedagógica alfabetizadora, é essencial que a equipe pedagógica assuma compromisso com as práticas avaliativas, no sentido que estas devem servir de subsídio para fundamentar a tomada de decisão favorável à garantia da aprendizagem (HOFFMANN, 2014). Com base nos resultados individualizados de cada escola/turma, a escola, de forma geral e os professores, em particular, devem tomar decisões para “[...] oferecer-lhe melhores oportunidades de aprendizagem” (HOFFMANN, 2014, p. 14). A partir dessa perspectiva, quanto ao uso da avaliação externa no contexto escolar, enfatizamos que a avaliação só tem sentido, portanto, se provocar intervenções pedagógicas necessárias à aprendizagem do estudante e, portanto, que possam favorecer seu avanço, cumprindo sua finalidade.

Discussão dos resultados e proposições

Quanto ao componente curricular *língua portuguesa*, relativo aos níveis de escrita, quanto aos resultados da ANA, opta-



mos pela análise do nível inicial (N1) e pelo nível final (N4), considerando que o avanço na aprendizagem é verificado quando há diminuição do Nível 1 (N1) e aumento nos níveis mais elevados, sendo o maior na escala utilizada o Nível 4 (N4). Da mesma forma, há um retrocesso nos resultados quando são constatados aumento no Nível 1 (N1) e diminuição do Nível 4 (N4).

Adotamos, como critério para inclusão das escolas na análise realizada, o fato de haver participado da ANA nos anos de 2013 e 2014. Portanto, as escolas que participaram apenas em um desses períodos foram excluídas. Em relação à escrita e aos descritores dos níveis analisados, apresentamos o Quadro 3, a seguir:

Quadro 3 – Níveis e indicadores da escala de avaliação Língua Portuguesa – Escrita

ESCALA	DESCRIÇÃO DOS INDICADORES
NÍVEL 1 (Menor que 350 pontos)	Em relação à escrita de palavras, os estudantes que se encontram neste nível provavelmente não as escrevem ou estabelecem algumas correspondências entre as letras grafadas e a pauta sonora, porém, ainda não escrevem palavras alfabeticamente. Em relação à produção de textos, os estudantes provavelmente não escrevem o texto ou produzem letras ilegíveis.
NÍVEL 4 (Maior ou igual a 500 pontos e menor que 600 pontos)	Em relação à escrita de palavras, os estudantes que se encontram neste nível provavelmente as escrevem ortograficamente* com diferentes estruturas silábicas. Em relação à produção de textos, provavelmente atendem à proposta de dar continuidade a uma narrativa, embora possam não contemplar todos os elementos da narrativa e/ou partes da história a ser contada. Articulam as partes do texto com a utilização de conectivos, recursos de substituição lexical e outros articuladores, mas ainda cometem desvios que comprometem parcialmente o sentido da narrativa, inclusive por não utilizar a pontuação ou utilizar os sinais de modo inadequado. Além disso, o texto pode apresentar alguns desvios ortográficos e segmentação que não comprometem a compreensão.

Fonte: Inep (2015).

Estabelecidos os critérios de inclusão das escolas e os indicadores para classificação nos níveis N1 e N4, passamos à

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



análise dos resultados apresentados pelas escolas, relativos aos níveis de escrita nos anos de 2013 e 2014. Foram analisados os resultados de 45 escolas municipais de Teresina. No quadro a seguir, apresentamos as escolas nas quais foram identificados avanços na aprendizagem de escrita, considerando os indicadores (Nível 1 - N1 e Nível 4 - N4).

Quadro 4 – Resultados Positivos em Língua Portuguesa – Escrita

ESCOLAS	LEITURA 2013		LEITURA 2014	
	NÍVEL	NÍVEL	NÍVEL	NÍVEL
	1	4	1	4
E. M. Manoel Alves de Oliveira	28,81	8,78	36,84	10,53
E. M. Tio Bentes	63,16	0	11,54	0

Fonte: INEP (2015).

Tendo como referência, para análise, os indicadores relacionados no Quadro 3, elencamos, no Quadro 4, as duas escolas cujos resultados analisados puderam ser considerados positivos. Podemos verificar que, em relação à Escola Municipal Manoel Alves de Oliveira, quando comparados os resultados 2013/2014, embora tenha havido elevação do quantitativo de alunos no Nível 1, no ano de 2014, houve também uma elevação do quantitativo do Nível 4.

Com relação à Escola Municipal Tio Bentes, constatamos que, apesar de não haver nenhuma elevação do quantitativo de alunos no Nível 4, no ano de 2014, comparado ao ano de 2013, houve avanço significativo no nível de alfabetização desses estudantes, uma vez que o quadro mostra diminuição do quantitativo do Nível 1 em 2014, quando comparado ao ano de 2013. Isso significa que o nível de conhecimento desses estudantes evoluiu para os níveis 2 e 3.



Compreendendo que as escalas pedagógicas devem ter como referência os níveis de escrita em que os educandos se encontram para verificar seu nível de aprendizagem, com relação às escolas que avançaram, podemos inferir que, segundo os dados obtidos e analisados, as ações empreendidas junto aos alunos, no desenvolvimento da prática pedagógica, foram eficazes, visto que foram alcançados os objetivos de aprendizagem.

Da mesma forma, quando há retrocesso nos referidos índices, como podemos verificar no quadro a seguir, comporta indagar: qual o sentido das práticas pedagógicas desenvolvidas?

Quadro 5 – Resultados Negativos em Língua Portuguesa – Escrita

ESCOLAS MUNICI-PAIS	2013		2014		ESCOLAS MUNICI-PAIS	2013		2014	
	N 1	N 4	N 1	N 4		N 1	N 4	N 1	N 4
Parque Itararé	15,33	27,66	11,43	10,00	Raimundo Adão	17,9	35,97	11,63	6,98
Antônio Ferraz	30,97	12,76	20,37	0,91	Raimundo de Área Leão Melo	57,02	7,47	29,73	0
Santa Maria da Cordipi	36,69	21,53	26,36	1,85	Ruben Ludwig	38,45	16,31	25,00	2,50
Coronel Pedro Borges	9,09	18,18	28,57	0	São José	38,46	15,38	20,00	0
Bom Princípio	19,15	28,92	1,67	10,00	Simões Filho	17,34	32,17	1,72	22,41
E. M. Piri-piri	12,5	6,25	20,69	0	Santa Fé	31,46	13,89	23,68	5,26
São Sebastião	26,17	25,35	16,33	2,04	Santa Maria	53,33	6,67	15,38	0
Extrema	22,63	18,82	17,95	4,27	Santa Maria das Vassouras	27,12	16,18	13,73	0,98
Fazenda Soares	47,62	19,05	26,57	0	Tomas de Oliveira	19,05	33,33	17,39	0
Galileu Veloso	10,01	39,91	18,92	1,80	Nelson do A. Sobreira	8,33	24,29	20,37	1,85

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO

ESCOLAS MUNICI-PAIS	2013		2014		ESCOLAS MUNICI-PAIS	2013		2014	
	N 1	N 4	N 1	N 4		N 1	N 4	N 1	N 4
Irmã Dulce	16,67	37,5	8,33	0	Moacir M. Campos Ambiental 15 de outubro	10,81	60,66	7,41	8,15
Dona Iza-bel Pereira	19,63	30,66	22,50	2,50	Bezerra de Menezes	27,13	15,44	7,89	0
Mascarenhas de Morais	8,11	26,52	26,42	3,77	Iolanda Raulino	29,92	11,46	24,49	0
Murilo Braga	25,05	31,39	6,35	4,76	Alda Rodrigues Neiva	18,27	21,74	28,99	4,35
Nossa Sra. do Perpetuo Socorro	29,1	42,5	23,08	3,08	Dom Helder Câmara	27,12	21,55	19,84	2,38
Noé Araújo Fortes	21,43	21,43	30,43	4,35	Elias Ximenes do Prado Jr	30,69	4,97	30,99	0
Oscar Olímpio Cavalcante	23,03	18,6	16,55	2,76	José Camilo da Silveira Filho	41,18	14,71	26,92	0
Professor Didacio	26,02	8,67	12,50	2,08	Mário Faustino	6,52	41,84	8,00	6,00
Ana Bugyja Brito	42,18	13,58	24,53	0	Santa Clara	36,86	0	31,25	0
Thereza Noronha	31,78	35,04	14,53	0	Cecília Meireles	14,71	21,55	13,64	0
Lindamir Lima	16,38	25,53	21,80	1,50	Mario Quintana	14,59	16,67	20,83	8,33

Fonte: INEP (2015).

De acordo com a análise do Quadro 5, foi possível agrupar as escolas cujos resultados foram analisados como negativos, em três grupos, a seguir.

No *Grupo 1*, estão as escolas municipais que, comparando-se os resultados 2013/2014, percebemos que houve diminuição do quantitativo no Nível 4 no ano de 2014, comparada ao



ano de 2013: Pedro Borges, Piripiri, Galileu Veloso, Dona Izabel Pereira, Mascarenhas de Moraes, Noé Araújo Fortes, Lindamir Lima, Nelson do A. Sobreira, Alda Rodrigues Neiva, Elias Ximenes Prado Jr, Mário Faustino, Santa Clara e Mário Quintana.

Compreendendo que a avaliação, segundo Vianna (2005), não se reduz a um conjunto de técnicas para o levantamento de informações sobre diferentes indivíduos, mas um momento permanente de reflexão sobre os problemas educacionais, concluímos, com base nos dados levantados desse grupo, que os resultados da avaliação realizada no ano de 2013 não contribuíram para o redirecionamento da prática pedagógica, o que levou os estudantes à involução no nível de aprendizagem no seguinte ano.

As avaliações, de maneira geral, configuram-se como um instrumento permanente para reflexão e planejamento, devendo possibilitar diferentes intervenções no ensinar/aprender. Dessa forma, a avaliação como prática escolar deve ser dimensionada por um modelo teórico de mundo e de educação, traduzida em prática pedagógica.

No *Grupo 2*, encontra-se a escola Santa Clara que, no ano de 2014, em comparação com 2013, permaneceu estagnada no Nível 4 (quatro). Os dados revelam que não houve evolução do nível de aprendizagem dos estudantes, o que nos leva a refletir e a questionar se foram empreendidos esforços pela equipe pedagógica para a garantia da aprendizagem de todos os estudantes e o porquê da estagnação dos resultados. Essa situação nos direciona a questionar qual o investimento realizado por essas instituições educativas em ações fundamentadas nos resultados da ANA.

Por fim, o *Grupo 3* contempla as escolas que, em comparação com 2013, tiveram diminuição quantitativa dos Níveis 1 e 4. São estas as escolas municipais com esse perfil: Santa

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



Maria da Codipi, Parque Itararé, Antonio Ferraz, Murilo Braga, Irmã Dulce, Extrema, São Sebastião, Cecília Meireles, Iolanda Raulino, Bezerra de Menezes, Nossa Senhora Perpetuo Socorro, Raimundo Adão, Thereza Noronha, Ana Bugyja Brito, Professor Didácio, Oscar Olímpio Cavalcante, Raimundo Área Leão de Melo, Rubem Ludwig, São José, Ambiental 15 de outubro, Moacir Madeira Campos, Tomás de Oliveira, Santa Maria das Vassouras, Santa Maria, Santa Fé e Simões Filho.

Analisando o *Grupo 3*, verificamos que, ao mesmo tempo em que houve um avanço, ocorreu um retrocesso, pois houve diminuição do quantitativo no Nível 1, porém, o mesmo fato aconteceu com relação ao Nível 4, o que representa retrocesso. Indagamos acerca do que contribuiu, quanto à prática pedagógica desenvolvida no contexto escolar, com esses resultados não satisfatórios.

Considerações finais

As reflexões propostas neste ensaio foram produzidas com base nas análises dos resultados da ANA quanto à aprendizagem de língua portuguesa, no que se refere aos níveis de escrita, relativos aos anos de 2013 e 2014. Tendo em vista que a ideia de que a avaliação é intrínseca e imprescindível ao processo educativo, o interesse central deste estudo foi direcionado pela intenção de provocar os professores e os gestores da escola pública, do Ciclo de Alfabetização, levando-os a refletir a respeito dos contributos da avaliação externa para o redimensionamento da prática pedagógica.

Consideramos ser importante que a escola se aproprie dos resultados da avaliação externa, socializando e discutindo no coletivo, na intenção da tomada de decisão com vistas a pla-



nejar, com base nos desafios a serem superados, as ações político-pedagógicas para a garantia do direito à aprendizagem. Em suma, consideramos que a ANA, como toda avaliação externa, deve ser compreendida no interior das instituições educacionais como instrumento capaz de contribuir para a reflexão, com vistas ao redimensionamento da prática pedagógica no Ciclo de Alfabetização, para a garantia do acesso, da permanência e da aprendizagem, oferecendo subsídios para o aperfeiçoamento das práticas pedagógicas. Das 45 escolas cujos resultados foram analisados, em apenas duas houve avanço nos níveis de aprendizagem. Nas outras 43 escolas, os resultados insatisfatórios apresentados na comparação 2013/2014, quanto aos níveis de escrita, levaram-nos a questionar quanto aos reflexos dos dados apresentados nas ações pedagógicas empreendidas pelas instituições, pois não houve avanço na garantia das aprendizagens.

Referências

BRASIL. **Avaliação Nacional da alfabetização (ANA)**: documento básico. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2013.

Disponível em: <http://inep.gov.br/educacao_basica/saeb/2013/livreto_ANA_online.pdf>. Acesso em: 16 mai. 2017.

_____. **Avaliação Nacional da Alfabetização**: relatório 2013-2014: volume 1: da concepção à realização. Brasília, DF: INEP, 2015.

DESPRESBITERIS, L.; TAURINO, M. do S. O difícil percurso de um educador no mundo dos critérios de avaliação. **Estudo em Avaliação educacional**. Fundação Carlos Chagas, jul. /Dez, nº 14, 1996. p. 45-63.

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



HOFFMANN, J. **O jogo do contrário em avaliação.** Porto Alegre: Editora Mediação, 2014.

OLIVEIRA, M. M. de. **Como fazer pesquisa qualitativa.** Petrópolis/RJ: Vozes, 2012.

SOARES, M. B. **Letramento: um tema em três gêneros.** 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

VIANNA, H. M. **Fundamentos de um Programa de Avaliação Educacional.** Brasília: Liber Livro Editora, 2005.

ZEICHNER, K. M. **A formação reflexiva de professores, ideias e práticas.** Lisboa: EDUCA, 1993.



AVALIAÇÃO EDUCACIONAL E AVALIAÇÕES EXTERNAS NAS ESCOLAS: COMPREENSÕES DE COORDENADORES PEDAGÓGICOS

Elismara Zaias Kailer

Doutoranda em Educação na Universidade de São Paulo – USP. Professora da Universidade Estadual de Ponta Grossa – UEPG/PR. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Política Educacional e Avaliação – GEPPEA. E-mail: elismarazaias@yahoo.com.br.

Beatriz Vozniak Barbosa

Mestranda em Educação na Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG). Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Política Educacional e Avaliação – GEPPEA. E-mail: biavorbar@gmail.com.
Agência Financiadora: não contou com financiamento

RESUMO

O presente artigo tem como objetivo apresentar as compreensões que coordenadores pedagógicos possuem a respeito da avaliação educacional e das avaliações externas nas escolas. Para a discussão da temática, o estudo fundamentou-se em autores como: Afonso (2010), Bauer, Alavarse e Oliveira (2015), Cappelletti (2012), Cerdeira (2013), Domingues (2014), Freitas (2013), entre outros. A pesquisa foi de natureza qualitativa e utilizou-se como instrumento metodológico o questionário direcionado aos coordenadores pedagógicos de seis escolas municipais de Ponta Grossa – Paraná. A partir da investigação foi possível perceber que muitas coordenadoras pedagógicas apontaram em suas afirmações a importância das avaliações para tomadas de decisões e mudanças que podem ser feitas a partir do momento que a prática pedagógica é avaliada. Já outras, expressaram a objetividade do processo de avaliar, como instrumento de sondagem, mensuração e verificação. Com relação às avaliações externas, algumas coordenadoras apontaram que são avaliações mensuráveis, de controle do Estado, mas que se constituem como um instrumento a mais no processo de avaliar.

Palavras-chave: Avaliações externas. Avaliação educacional. Coordenadores pedagógicos.

RESUMEN

El presente artículo tiene como objetivo presentar las comprensiones que coordinadores pedagógicos tienen sobre la evaluación educacional y de las evaluaciones externas en las escuelas. Para la discusión de la

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



temática, el estudio se basó en autores como: Afonso (2010), Bauer, Alavarse y Oliveira (2015), Cappelletti (2012), Cerdeira (2013), Domingues (2014), Freitas (2013), entre otros. La investigación fue de naturaleza cualitativa y se utilizó como instrumento metodológico el cuestionario direccionado a los coordinadores pedagógicos de seis escuelas municipales de Ponta Grossa - Paraná. A partir de este trabajo fue posible percibir que muchas coordinadoras pedagógicas apuntaron en sus afirmaciones la importancia de las evaluaciones para la toma de decisiones y cambios que pueden hacerse a partir del momento en que la práctica pedagógica es evaluada. Ya otras expresaron la objetividad del proceso de evaluar, como instrumento de sondaje, medición y verificación. Con relación a las evaluaciones externas, algunas coordinadoras apuntaron que son evaluaciones mensurables, de control del Estado, pero que se constituyen como un instrumento más en el proceso de evaluación.

Palabras clave: Evaluaciones externas. Evaluación educacional. Coordinadores pedagógicos.

Introdução

A avaliação vem sendo discutida e analisada de forma significativa, e gradativamente, ela assume um papel importante tanto no campo educacional, quanto nas demais instâncias do Estado, tendo diferentes funções dentro e fora das escolas e salas de aula. Com as novas demandas em relação à ampliação das discussões a respeito da avaliação e suas diferentes práticas presentes nas diversas instâncias da sociedade, a avaliação desperta o interesse para compreensão e expansão dos seus significados e das suas respectivas práticas. É considerada, assim, um campo diversificado de estudo, o qual apresenta muitas contradições tanto nas concepções, quanto no uso dos resultados para que ela se efetive, além da constante discussão entre o controle e a emancipação que seus objetivos podem assumir (DIAS SOBRINHO, 2003)



Para o autor Dias Sobrinho (2003), a avaliação faz parte do nosso cotidiano, de forma natural e espontânea, bem como de maneira formal e sistematizada, mas para muitas pessoas ela é utilizada somente no dia-dia dos professores, alunos e escolas, considerada um patrimônio das instituições escolares. Todavia, a avaliação se tornou um importante instrumento na política de muitos governos, não somente na área da educação, mas também para as demais gestões de setores públicos.

De acordo com Afonso (2010), a avaliação educacional abrange diferentes formas ou modalidades utilizadas no âmbito escolar. Desta forma, quando a expressão é utilizada sem outra especificação, ela pode se referir à avaliação de aprendizagem, à avaliação de escolas, à avaliação de programas e currículos, à avaliação de programas e sistemas educacionais, até mesmo de políticas públicas. Assim, o autor considera uma expressão polissêmica, que necessita do conhecimento dos contextos utilizados, e também de qual dimensão está relacionada à avaliação educacional, podendo ser pedagógica, política, cultural, científica, entre outras.

Para a pesquisadora Pestana (2013), além de ter o conhecimento de qual contexto está se referindo a avaliação educacional, ela afirma que avaliar é uma ação de observação da realidade e a comparação desta com situações ideais que estão sendo buscadas, para ter elementos que proporcionem mudanças. Ressalta-se, também, que a avaliação não é neutra, ela possui uma análise sem verdades absolutas, mas sim, de escolhas que por diversas justificativas são feitas, podendo ser em busca de uma equidade na sociedade ou da qualidade da educação.

Dessa maneira, pode-se ressaltar que as avaliações em larga escala não possuem o objetivo nem a função de competência e ranqueamento das escolas, mas sim diagnosticar como

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



está o ensino e a aprendizagem para auxiliar na elevação da qualidade das escolas públicas do Brasil. Elas trazem pistas que auxiliam nesse diagnóstico e podem ser consideradas pontos de partida para o desenvolvimento das políticas públicas, para um investimento melhor e adequado para a educação (CERDEIRA, 2013).

A partir das considerações apresentadas, esse trabalho tem como objetivo apresentar as compreensões que coordenadores pedagógicos (pedagogos escolares) possuem a respeito da avaliação educacional e da avaliação externa no contexto escolar.

A avaliação educacional e seus espaços ideológicos

Ao retratar sobre as opções metodológicas em avaliação educacional, Cappelletti (2012) considera que são inúmeras as proposições. Entretanto, a autora classifica em dois espaços ideológicos: a) perspectiva de controle e b) perspectiva emancipatória. Outros autores podem realizar outras considerações sobre as concepções e utilizar nomenclaturas diversificadas, como no caso da autora Franco (1990) que separa as concepções em duas abordagens: objetivista e subjetivista.

De acordo com Cappelletti (2012), as concepções de avaliação assumem papéis ideológicos, que se caracterizam em dois polos: o polo negativo e o polo positivo. Na maioria das instituições se percebe mais o uso do polo negativo, sendo um polo em que a avaliação é objetiva, centralizada em metas, instrumental e como meio de controle para o Estado. Já o polo positivo traz uma avaliação pautada em objetivos que estão envolvidos no processo, que possibilita uma nova dinâmica entre o avaliador e o avaliado, promovendo nas instituições



escolares vivências democráticas, que visem a construção da qualidade de ensino.

Para a autora supracitada, o controle não pode ser confundido com a avaliação, pois esta tem como objetivo buscar a compreensão do objeto que está sendo avaliado em uma determinada situação, com a presença de um diálogo intersubjetivo com os envolvidos e com a teoria necessária. Também acredita que a avaliação pode e deve ser um processo emancipatório, que permita o direito de todos lutarem por seus interesses, com uma interação democrática de trocas de conhecimentos, e com reflexões que ultrapassem os saberes particulares para novos saberes significativos.

Quando se intensifica a visão do indivíduo na sociedade, suas ações, relações e a história dos mesmos, pode-se promover uma avaliação subsidiada em discussões reais, democráticas e emancipatórias, como cita Cappelletti (2012, p. 219) ao enfatizar a avaliação tendo como pressuposto a teoria crítica:

Pensar a avaliação tendo como referência a teoria crítica significa ter uma visão dialética da realidade, construir coletivamente um conhecimento reflexivo que possibilite a inserção sociocultural dos envolvidos, a partir de situações que integrem teoria e prática. Assumir uma visão dialética da realidade social não é conceituá-la como um fato concreto, mas pensá-la como uma construção da percepção, da troca, na interação homem-mundo.

A avaliação na perspectiva da teoria crítica pode ser um instrumento essencial para o coordenador pedagógico e professores problematizarem a realidade do processo de ensino aprendizagem advindo dos resultados da avaliação em larga escala de maneira reflexiva. Pode proporcionar momentos de discussões e reflexões, possibilitando a organização do trabalho coletivo no âmbito escolar.

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



Todavia, há um impasse entre a avaliação de controle para uma avaliação emancipatória. Nesse sentido, Dias Sobrinho (2003, p.45) afirma que:

Duas grandes funções, até certo ponto contraditórias, são atribuídas à avaliação. Para uns, tem função proativa, é formativa e tem como objetivo melhorar e desenvolver o objeto em foco, seja um indivíduo, grupo, programa, instituição, sistema e assim por diante. Por outro lado, a avaliação retroativa é somativa e vem sendo praticada com a função de prestação de contas *accountability*. [...]

A partir das considerações do autor, é possível entender que no andamento histórico, a avaliação se transformou em um importante instrumento para o Estado, permitindo-lhe regular e controlar a educação, de forma que ela funcione e seja gerida conforme o regime empresarial, bem como um instrumento que produza efeitos de bens e riquezas materiais, e não de transformação no âmbito escolar e no social. Entretanto, para que a avaliação assuma seu papel de assegurar a qualidade do ensino, ela precisa ser um instrumento que promova a transformação e melhorias no processo de ensino-aprendizagem.

Para Cappelletti (2012), a avaliação ainda se encontra em uma realidade mítica, que não possui um sujeito, e que a compreensão mais direta e palpável seria ela como um mero instrumento e exame. Assim, seu real papel ideológico é esquecido e a necessidade de mudanças de paradigmas fica ainda maior, conforme assinala a pesquisadora:

Os desafios em relação à mudança de paradigmas no processo avaliativo são grandes, por isso a ousadia como coragem que transforma precisa ser ainda maior, no esforço de concretizar o processo avaliativo que busca emancipação dos sujeitos que dele participam, rompendo com os paradigmas tradicionais, criando



novas estratégias que incluam atitudes de consideração e solicitude, fazendo da avaliação um ato pedagógico. (CAPPELETTI, 2012, p.223)

No campo da avaliação com tantas contradições e elementos a serem discutidos, reafirma-se a necessidade da busca por mudanças de paradigmas para que, aos poucos, em um processo, se faça real uma avaliação emancipatória, que possibilite transformações nas práticas pedagógicas desenvolvidas nas escolas.

Avaliações externas no contexto escolar: limites e possibilidades

A partir dos anos de 1990 as avaliações quantitativas eram elementos fundamentais para a coleta de dados objetivos, e da elaboração de políticas públicas a respeito da evolução da educação com pesquisas na área, buscando introduzir uma cultura da avaliação no país (FREITAS, 2013).

Após esse período, inicia-se um outro em que na própria cultura da avaliação se integra a uma nova cultura: a da auditoria, conhecida atualmente como *accountability*. Foi nesse momento que avaliação se voltou para a responsabilização dos professores inseridos em um sistema de regulação e subordinados a uma lógica administrativa (FREITAS, 2013).

Nessa direção, foi a partir da universalização do acesso ao Ensino Fundamental que os testes padronizados e elaborados perante essa cultura da avaliação, possibilitaria a avaliação da qualidade de ensino, compreendida apenas como um instrumento para a elevação dos níveis de aprendizagem a partir dos resultados que cada aluno obtinha. Por consequência, as avaliações propiciaram regulação, monitoramento, informa-

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



ção, diagnóstico e controle de acordo com os dados obtidos, bem como, a legitimação de novas políticas educacionais. Em decorrência dos diferentes elementos que a avaliação em larga escala propicia, a mesma apresenta na sua utilização pontos favoráveis e não favoráveis (BAUER; ALAVARSE; OLIVEIRA, 2015).

Bauer, Alavarse e Oliveira (2015), ao estruturarem tais discussões, apontam algumas considerações a respeito da cultura do *accountability*, considerado como uma cultura de prestação de contas em uma perspectiva empresarial, ao desencadear a responsabilização dos professores e das respectivas escolas sobre os resultados. Entretanto, ao apresentarem argumentos favoráveis com relação às avaliações em larga escala, esclarecem que esse processo também pode torná-los comprometidos com a melhoria das suas práticas na garantia da aprendizagem do aluno.

Dessa maneira, os autores Bauer, Alavarse e Oliveira (2015) e Freitas (2013), também apresentam alguns limites que a avaliação em larga escala possui de acordo com a ideologia que ela assume. O estreitamento curricular leva o professor a trabalhar somente os conteúdos e habilidades solicitadas nas avaliações; a competição entre os profissionais, com a divulgação dos resultados, pode direcionar uma competição entre os professores, os quais não aceitam compartilhar suas experiências positivas, deixando de vivenciar atividades colaborativas e coletivas. Cria-se uma cultura que o profissional busca sua bonificação pressionando seus alunos, deixando-os mais tensos e afastando da sala de aula e da escola aqueles que apresentam dificuldades.

Assim, para os autores supracitados as avaliações externas não se apresentam somente como instrumentos de contro-



le para as políticas educacionais, mas sim, como instrumentos com potencialidades que podem contribuir para transformar a realidade educacional e escolar. Porém, para que haja avanços nesses contextos, há necessidade da superação dos espaços ideológicos de controle e de paradigmas tradicionais, para a garantia e adequação do uso das avaliações externas de maneira que contribua para a organização do trabalho pedagógico na escola.

Considerando o exposto, vale ressaltar as considerações de Domingues (2014) ao indicar que o coordenador pedagógico é a figura de centralidade na escola, que está envolto a construir uma formação com seus pares possibilitando relações reais entre teoria e prática, bem como condições para uma reflexão planejada, qualificada e organizada entre as demandas cotidianas da escola, articulando com as políticas públicas que estão presentes no contexto escolar. Desta forma, a atuação do coordenador pedagógico pode ser uma possibilidade de articulação para transformação dos paradigmas das avaliações educacionais presentes no contexto escolar, bem como da reflexão com seus pares a respeito das avaliações externas.

Significados atribuídos pelos coordenadores pedagógicos à avaliação educacional e à avaliação externa no espaço escolar

A presente pesquisa foi realizada em seis escolas municipais de Ponta Grossa, no estado do Paraná, selecionadas pelo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB do ano de 2013. Assim, esse trabalho contemplou uma análise em três escolas com os maiores índices do IDEB e três com os menores índices, com o objetivo de compreender e analisar as concep-

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



ções que coordenadores pedagógicos apresentam a respeito da avaliação educacional e da avaliação externa. Dessa maneira, para melhor compreensão dos dados da pesquisa foi utilizada a abordagem metodológica qualitativa, e como instrumento metodológico o questionário.

O questionário elaborado apresentava duas perguntas fechadas (informações sociodemográficas) e sete perguntas abertas, totalizando nove questões. As questões estavam direcionadas às compreensões que os coordenadores pedagógicos possuem em relação às avaliações educacionais, às avaliações externas e aos usos dos resultados das avaliações para a organização da prática pedagógica no âmbito escolar, bem como se há a realização de um trabalho formativo juntamente com os professores para uma análise destes resultados, visando perceber as influências, contribuições e até mesmo os limites destas avaliações na configuração das ações pedagógicas. Assim, no presente trabalho, a ênfase da discussão dos dados está voltada para a categoria que apresenta as compreensões de coordenadores pedagógicos sobre a avaliação educacional e a avaliação externa no espaço escolar.

O questionário foi aplicado para onze coordenadores pedagógicos, concentrados nas seis escolas escolhidas e elencadas para a pesquisa, mas apenas oito retornaram. Para preservação da identificação das escolas municipais, optou-se por identificá-las da seguinte maneira: escola A, escola B, escola C, escola D, escola E, escola F, as quais serão utilizadas no decorrer desse trabalho. Para manter o sigilo dos sujeitos da pesquisa, optou-se por caracterizá-los como: PED. 1, PED. 2, PED. 3, PED. 4, PED. 5, PED. 6, PED. 7, PED. 8.

Os dados mostram que para a maioria das coordenadoras pedagógicas, as avaliações educacionais são processos que



têm como objetivo principal mensurar o nível de eficiência no processo de aprendizagem dos alunos, como instrumentos que possibilitem a percepção dos objetivos que ainda não foram alcançados e/ou conteúdos que não foram internalizados durante o processo. Pode-se perceber essas informações, a partir das respostas das coordenadoras PED. 1 (escola A) e PED. 5 (escola D): “Podemos ter ciência do que queremos e que instrumentos devemos utilizar para alcançar os objetivos necessários.” (PED.1 – escola A); “Compreendo como uma ferramenta necessária para mensurar a eficiência metodológica do trabalho docente. Defino como um instrumento de “apontamento” da internalização e acomodamento de conteúdos necessários ao aluno do nível educacional a qual pertence. (PED. 5 – escola D) ”.

Dessa forma, cabe justificar e aproximar as respostas das coordenadoras pedagógicas, retomando a concepção do precursor do termo avaliação educacional: Ralph Tyler. Ele defendia que as avaliações são concretizadas a partir do momento que os objetivos traçados anteriormente são alcançados, as quais podem proporcionar uma regulação fiel dos conhecimentos, já que os objetivos auxiliam no processo de mensuração dos resultados obtidos. Assim, os resultados podem demonstrar se os objetivos estão sendo alcançados pelas práticas pedagógicas, que seguem um determinado currículo.

Porém, as avaliações educacionais não podem somente buscar a mensuração de objetivos alcançados e daqueles que ainda não foram, é necessário compreender a avaliação como uma ação que requer uma observação dos elementos reais que se tem para se chegar a uma realidade ideal. Ou seja, para além de metas é importante que se tenha momentos de reflexões coletivas sobre a realidade do processo de ensino-aprendizagem (PESTANA, 2013).

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



Há, também, compreensões que relacionam as avaliações educacionais como um meio que pode nortear as práticas pedagógicas, quando os resultados são utilizados e favoreçam o repensar da prática. Percebe-se nas respostas das coordenadoras pedagógicas PED. 4 (escola D) e PED. 7 (escola E) os seguintes aspectos:

A avaliação educacional é um processo contínuo, o professor precisa avaliar para que obtenha resultados da própria prática profissional. A avaliação externa necessária para que se possa avaliar o sistema num geral, assim podemos perceber os pontos positivos e negativos, considero de extrema importância. (PED. 4 - escola D)

Compreendo a avaliação como necessária, pois a partir dela o professor e a equipe pedagógica repensam sua prática para garantir a aprendizagem dos alunos. A avaliação externa pode ser um instrumento necessário desde que os resultados obtidos sejam utilizados. (PED. 7 - escola E)

A partir da realidade apresentada pelas respostas, pode-se perceber que as avaliações são compreendidas como elementos necessários no cotidiano escolar, que além de avaliar os alunos, elas podem proporcionar reflexões dos professores e dos coordenadores pedagógicos a respeito das suas próprias práticas.

Para a autora Blasis (2013), as tomadas de decisões podem ser estimuladas pelas avaliações externas, as quais podem ser utilizadas como elemento de referência, pois fornecem subsídios para as reflexões sobre as práticas pedagógicas, que não envolvem somente as práticas de sala de aula, mas todas as ações que acontecem no âmbito escolar em prol da educação para todos os alunos.



Ao fazer a análise das demais respostas, nota-se que há compreensões a respeito da avaliação educacional e da avaliação externa, especificamente, como distintas, e que assumem papéis ideológicos diferenciados, como já mencionado nesse trabalho. Para Cappelletti (2012), o polo negativo é caracterizado pela avaliação objetiva, centralizada em metas e em controle. Nesse sentido, é possível articular as discussões com as respostas das coordenadoras pedagógicas PED. 6 (escola D) e PED. 8 (escola F): “Necessário para a sondagem sobre a aprendizagem. Em muitos casos, apresenta um padrão para comparar o nível de aprendizagem. (PED. 6 – escola D); “Compreendo a avaliação educacional como instrumento de acompanhamento do processo de aprendizagem. A avaliação externa vem como um instrumento de verificação do andamento da aprendizagem”. (PED. 8 – escola F)

A partir dos estudos realizados para a organização desta pesquisa, as duas respostas podem apontar para o entendimento de que as avaliações educacionais são compreendidas como instrumento que possibilita somente a sondagem e acompanhamento do processo de aprendizagem, com a função de verificar e comparar os níveis do processo. Por consequência, as avaliações externas se tornam elementos mensuráveis e de controle do Estado.

Já o polo positivo apresenta a avaliação como um instrumento dinâmico e complexo, que possibilita a construção de objetivos que envolvem todo o processo de aprendizagem e de avaliação. O momento de avaliar se torna um processo que compreende o aluno em sua totalidade em ações democráticas, entre o avaliador e o avaliado (CAPPELLETTI, 2012). Alguns desses elementos parecem estar presentes na resposta da coordenadora pedagógica PED. 2 (escola B): “Avaliar não é uma

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



tarefa simples. Exige a percepção do TODO do educando! As avaliações externas são um instrumento a mais nesse processo”. (PED. 2 – escola B)

Desta forma, a PED. 2 (escola B) em suas breves palavras, coloca que avaliar é complexo, quando há um envolvimento para se perceber durante o processo todos os elementos que compõem o educando. Dessa maneira, o aluno não é visto como um simples objeto, mas como uma pessoa que possui muitas variáveis a serem percebidas e trabalhadas em um processo em que a avaliação permita um ensino de qualidade que contribua com as práticas de uma educação democrática.

Considerações finais

Diante do objetivo desse trabalho de apresentar as compreensões que os coordenadores pedagógicos possuem a respeito da avaliação educacional e das avaliações externas no contexto escolar, ressalta-se que as diversas respostas dos coordenadores pedagógicos revelaram diferentes compreensões e concepções em relação às avaliações, vinculadas à paradigmas e ideologias construídas por meio da vivência e realidade de cada um.

Muitos mostraram a importância das avaliações para as tomadas de decisões e as mudanças que podem ser feitas a partir do momento que a prática pedagógica é avaliada. Já outras, expressaram a objetividade do processo de avaliar, como instrumento de sondagem, mensuração, verificação e controle.

Com relação às avaliações externas, vale apontar que embora o Estado, muitas vezes, possa utilizar-se das avaliações externas como instrumento de mensuração e controle, é no âmbito escolar que elas podem ser compreendidas e utilizadas



como instrumento que possibilita o acompanhamento do desenvolvimento da instituição escolar, das turmas e dos alunos de uma forma reflexiva, que traga novas estratégias e ações pedagógicas.

Dessa maneira, é imprescindível compreender que tanto as avaliações externas, como o sentido da existência das diversas avaliações no contexto escolar, precisam estar inseridas como possibilidades que auxiliem na organização das ações pedagógicas, que seus dados sejam compartilhados de maneira reflexiva no coletivo da escola, para serem analisados e compreendidos por todos que fazem parte do processo de ensino-aprendizagem. Nessa direção, o coordenador pedagógico necessita compreender sua função como mediador na instituição escolar, figura primordial, para possibilitar tal mudança de paradigmas.

Referências

AFONSO, Almerindo Janela. (2010). “Avaliação educacional”. In Dalila A. Oliveira; Adriana Duarte & Livia M. F. Vieira (orgs.). **Dicionário sobre Trabalho, Profissão e Condição Docente**. Brasília: Secretaria da Educação Básica do MEC.

BAUER, Adriana; ALAVARSE, Ocimar Munhoz; OLIVEIRA, Romualdo Portela de. Avaliações em larga escala: uma sistematização do debate. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 41, n. especial, p. 1367-1382, dez. 2015. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v41nspe/1517-9702-ep-41-spe-1367.pdf>>. Acesso em: maio. 2016.

BLASIS, Eloisa de. Avaliações em larga escala: contribuições para a melhoria da qualidade e na educação. **Cadernos cenpec**, local, v. 3, n. 1, p. 251-268, 2013. Disponível em: <<http://cadernos.cenpec.org.br/cadernos/index.php/cadernos/article/view/213/227>>. Acesso em: 10 set. 2016.

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



CAPPELETTI, Isabel Franchi. Opções metodológicas em avaliação: saliências e relevâncias no processo decisório. **Roteiro**, Joaçaba, v. 37, n. 2, p. 211-226, jul. /dez. 2012.

CERDEIRA, Diana Gomes da Silva. A recepção das políticas de avaliação externa pelos gestores escolares: uma análise dos municípios do Rio de Janeiro e Duque de Caxias. In: SIMPÓSIO BRASILEIRO DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO, 26, 2013, Recife – PE. **Anais eletrônicos...** Recife: UFPE, 2013. Disponível em: <<http://www.anpae.org.br/simpósio26/1comunicacoes/DianaGomesdaSilvaCerdeira-ComunicacaoOral-int.pdf>>. Acesso em: 02 set. 2016.

DOMINGUES, Isaneide. **O coordenador pedagógico e a formação contínua do docente na escola**. São Paulo: Cortez, 2014.

FRANCO, Maria Laura P. Barbosa. Pressupostos Epistemológicos da Avaliação Educacional. **Caderno de Pesquisa**, São Paulo, Ago. 1990. Disponível em: <https://www.redib.org/recursos/Record/oai_articulo676705pressupostosepistemologicosavaliac%C3%A3o-educacional>. Acesso em: jun. 2016.

FREITAS, Luiz Carlos de. Caminhos da Avaliação de Sistemas Educacionais no Brasil: o Embate entre a Cultura da Auditoria e a Cultura da Avaliação. In: BAUER, A.; GATTI, B. (Orgs.). **Vinte e cinco anos de avaliação de sistemas educacionais no Brasil**: Implicações nas redes de ensino, no currículo e na formação de professores. v.2. Florianópolis: Insular, 2013, p. 147 – 176.

PESTANA, Maria Inês Gomes de Sá. A Experiência em Avaliação de Sistemas Educacionais. Em que Avançamos? In: BAUER, A.; GATTI, B. (Orgs.). **Vinte e cinco anos de avaliação de sistemas educacionais no Brasil**: Origem e pressupostos. v.1. Florianópolis: Insular, 2013, p.117 – 133.

SOBRINHO, José Dias. **Avaliação**: políticas educacionais e formas da educação superior. 3. ed. São Paulo: Editora Cortez, 2003.



AVALIAÇÃO DA POLÍTICA DE ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL: REFLEXÕES SOBRE A OPINIÃO DO ESTUDANTE BENEFICIÁRIO DA UFRPE

Juliana Cavalcanti Macedo

UFRPE

Ana de Fátima Pereira de Sousa Abranches

FUNDAJ/MEC

Agência Financiadora: não contou com financiamento

RESUMO

O estudo analisa a política de assistência estudantil da Universidade Federal Rural de Pernambuco, entendida como política necessária para promover a permanência dos estudantes de graduação em vulnerabilidade socioeconômica na universidade. A pesquisa teve como objetivo avaliar a opinião dos estudantes beneficiários da política de assistência estudantil acerca dos programas e ações desenvolvidas que visam promover a permanência dos estudantes nos cursos. A abordagem do estudo realizado é quanti-qualitativa, onde se buscou coletar dados para uma análise sobre a opinião dos estudantes beneficiados pela política. Para tanto, foi utilizado um questionário para 622 estudantes beneficiados pela assistência estudantil da Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE). Nos resultados obtidos, foram identificadas pelos estudantes, questões relativas às contribuições e fragilidades dos programas, bem como uma reflexão sobre o aprimoramento das ações de assistência estudantil.

Palavras-chave: Assistência Estudantil. Permanência. UFRPE.

ABSTRACT

The study analyzes the student assistance policy of the Federal Rural University of Pernambuco, understood as a necessary policy to promote the permanence of undergraduate students in socioeconomic vulnerability in the university. The objective of the research was to evaluate the opinion of students who are beneficiaries of the student assistance policy regarding the programs and actions developed to promote student stay in the courses. The approach of the study is quanti-qualitative, where it was sought to collect data for an analysis

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



on the opinion of the students benefited by the policy. For that, a questionnaire was used for 622 students benefited by the student assistance of the Federal Rural University of Pernambuco (UFRPE). In the obtained results, the students were identified questions regarding the contributions and fragilities of the programs, as well as a reflection on the improvement of student assistance actions.

Key-words: Student Assistance. Permanence. UFRPE.

Introdução

Nos últimos anos, vem ocorrendo a ampliação do número de vagas nas universidades públicas brasileiras e a democratização do acesso ao ensino superior, situação essa que é resultado da implementação de políticas de expansão e de inclusão. Entretanto, somente as políticas de acesso não garantem a conclusão do ensino superior desses estudantes. É preciso oferecer garantia de condições necessárias à permanência dos estudantes nesse nível de ensino.

A institucionalização das ações de assistência aos estudantes do ensino superior a partir do ano de 2007, com a construção do Plano Nacional de Assistência Estudantil e de forma mais intensa a partir de 2010, com a institucionalização do Decreto Presidencial Nº 7.234 de 19 de julho de 2010 que dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES), atribuiu às Instituições Federais de Ensino Superior (IFES) a obrigatoriedade de construir suas próprias políticas de assistência ao estudante universitário. De acordo com o PNAES, as instituições de ensino devem acompanhar e avaliar o desenvolvimento do programa.

A Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE) desde 2006, vem implementando através da Pró-Reitoria de Gestão Estudantil e Inclusão (Progesti) as ações de assistência



estudantil. Dessa forma, esta pesquisa teve como objetivo avaliar a opinião dos estudantes beneficiários da política de assistência estudantil acerca dos programas e ações desenvolvidas que visam promover a permanência dos estudantes nos cursos. A importância desse trabalho está na possibilidade de contribuir para a compreensão em torno dos aspectos relacionados à melhoria das ações voltadas aos estudantes, em termos de avaliação que indique as contribuições e fragilidades das ações realizadas, trazendo subsídios para a política de assistência estudantil no ensino superior.

Política de assistência estudantil no ensino superior

No contexto de expansão e democratização de políticas de acesso ao ensino superior, a partir do governo Lula, políticas de assistência estudantil tornaram-se imprescindíveis, considerando o elevado número de estudantes em situação de vulnerabilidade socioeconômica ingressando no ensino superior (VASCONCELOS, 2010). Em Santiago, Norberto e Rodrigues (2008), vamos encontrar que o processo excludente tem início antes mesmo do ingresso desses jovens no ensino superior. Os autores constataram que a maioria dos potenciais candidatos à universidade pertence a classes de baixa renda sendo proveniente da rede pública de ensino, o que esclarece as causas das dificuldades de permanência (SANTIAGO, NORBERTO, RODRIGUES, 2008).

O ingresso no ensino superior confronta o estudante com inúmeras reivindicações e desafios de natureza pessoal, social, econômica, acadêmica e institucional que vão exigir alterações no seu padrão de comportamento. O sucesso nessa etapa e, conseqüente, adaptação do estudante ao ensino

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



superior, depende não só de fatores meramente acadêmicos, como também, fatores contextuais, interpessoais e pessoais. Reconhece-se, então, a necessidade de criar condições para a permanência desses estudantes na universidade, que possam refletir, também, na qualidade do ensino superior. Para Zago (2006), essas condições podem ser criadas através da democratização da educação, o que requer políticas públicas educacionais que possibilitem a expansão e o acesso, em todos os níveis de ensino. Ao mesmo tempo, essa autora enfatiza que sem a criação de políticas que sejam voltadas para a garantia de permanência dos estudantes nas universidades, torna-se difícil a expansão do ensino superior de qualidade.

Considerando esses aspectos, da exclusão dos jovens em vulnerabilidade socioeconômica no ensino superior, e mesmo seu acesso com frágeis condições de permanência, compreende-se a necessidade da assistência ao estudante nessas condições (SPOSATI, 2009). Dessa forma, com o objetivo de assegurar os direitos da assistência estudantil nas universidades, o PNAES foi instituído pelo governo federal.

O PNAES tem como finalidade a ampliação das condições de permanência dos jovens na educação superior pública federal e apresenta como áreas para as ações de assistência estudantil: moradia estudantil, alimentação, transporte, assistência à saúde, inclusão digital, cultura, esporte, creche, apoio pedagógico e acesso, participação e aprendizagem de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades e superdotação. Além de apresentar como objetivos a democratização das condições de permanência, a minimização dos efeitos das desigualdades sociais, a redução das taxas de retenção e evasão e a promoção da inclusão social.



No âmbito da UFRPE, as ações da assistência estudantil são implementadas desde o ano de 2006, e vem atendendo a um total de 2.232 estudantes (dados do 1º semestre de 2017/ UFRPE/Progesti) através de programas de apoio aos discentes em vulnerabilidade socioeconômica. Criada através da Resolução N°. 185/2006 do Conselho Universitário, a Progesti teve sua estrutura alterada pela Resolução 237 (Conselho Universitário - CONSU/2012), criando seu formato atual. Esta resolução preconiza o seguinte:

Art. 1º - A Pró-Reitoria de Gestão Estudantil (Progest) tem a missão de incentivar, apoiar, orientar e acompanhar, de forma articulada com as demais Pró-Reitorias, Departamentos Acadêmicos, Departamentos Administrativos e Órgãos Suplementares, o estudante, em suas múltiplas demandas, no decorrer de sua trajetória Estudantil, sobretudo aqueles de vulnerabilidade sócio econômica, através de ações afirmativas de permanência nas áreas social, técnico-científica, cultural, política e esportiva (CONSU, 2012).

É notório que as políticas sociais devem ser desenvolvidas de modo que os discentes em vulnerabilidade social estejam em condições de permanecer na universidade, “reduzindo assim, os efeitos das desigualdades apresentadas pelo conjunto de estudantes comprovadamente desfavorecidos e que apresentam dificuldades concretas para prosseguirem sua vida acadêmica com sucesso (FINATTI, 2008, p.196)”. Por fim, pode-se concluir que a política de assistência estudantil tem seu foco na permanência do estudante na universidade.

Procedimentos metodológicos

A assistência estudantil da UFRPE está organizada em formato de programas e é operacionalizada pela Progesti na

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



sede (Campus Dois Irmãos) e nos outros campus por suas coordenadorias, que são: Coordenadoria de Gestão Estudantil da Unidade Acadêmica de Garanhuns (COGEST-UAG), Coordenadoria de Gestão Estudantil da Unidade Acadêmica de Serra Talhada (COGEST-UAST) e pelo Serviço Social da Unidade Acadêmica do Cabo de Santo Agostinho (UACSA).

Os programas desenvolvidos pela Progesti são: Programa de Apoio ao Ingressante (PAI), Programa de Apoio ao Discente (PAD), Programa de Apoio à Gestante (PAG) e Programa de Residência Universitária (PRUG). Para participar desses programas, o estudante deve estar regularmente matriculado no semestre vigente em curso de graduação presencial e em situação de vulnerabilidade socioeconômica, além de atender às exigências específicas de cada um dos programas.

A pesquisa foi realizada por meio de questionário *on-line*, disponibilizado na página eletrônica da Progesti. A divulgação foi feita através do site, e-mail para os estudantes e cartazes disponibilizados na universidade. Dos 2.232 estudantes beneficiários dos programas e ações de assistência estudantil da UFRPE em 2017.1, 622 acessaram a página e responderam o questionário disponibilizado no período de 01 de fevereiro a 24 de março de 2017, o que corresponde a 27,8% do público total. O questionário apresentou questões fechadas e uma aberta para que o estudante pudesse justificar a sua avaliação no sentido de indicar as contribuições e/ou fragilidades da política.

A pesquisa aqui relatada utilizou-se do modelo misto, integrando os enfoques qualitativo e quantitativo, quer dizer, ambos se combinam durante todo o processo de pesquisa, ou pelo menos, em algumas de suas etapas, contemplando as vantagens de cada um dos enfoques (SAMPIERI; COLLADO; LUCIO, 2006).



A representação dos dados se deu por meio de gráficos e tabela. Como consta em Marconi e Lakatos (2010), os gráficos podem ser informativos ou analíticos, objetivam dar ao público ou ao investigador, um conhecimento da situação real e atual do problema estudado, como também fornecer elementos de interpretação, cálculos, inferências e previsões.

Através das respostas obtidas no questionário, foram desenvolvidos gráficos e quadros que apresentam os dados da pesquisa. Na análise dos dados coletados, discutiu-se sobre a avaliação dos estudantes beneficiados em relação aos programas de assistência estudantil da UFRPE.

Resultados e discussões

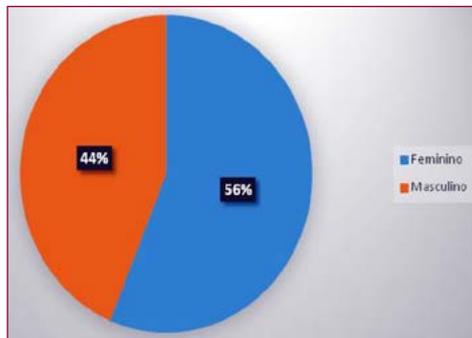
No universo dos estudantes que responderam à pesquisa, a maior parte é do sexo feminino, 56%. Esses dados estão em conformidade com os dados gerais sobre o ensino superior no país, desenvolvidos pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Segundo o Inep (2015), o número de ingressantes mulheres na educação superior no ano de 2015 é de 53,9%. O gráfico 1, a seguir, apresenta os dados referentes à questão abordada na pesquisa com os estudantes da UFRPE.

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



Gráfico 1 – Sexo



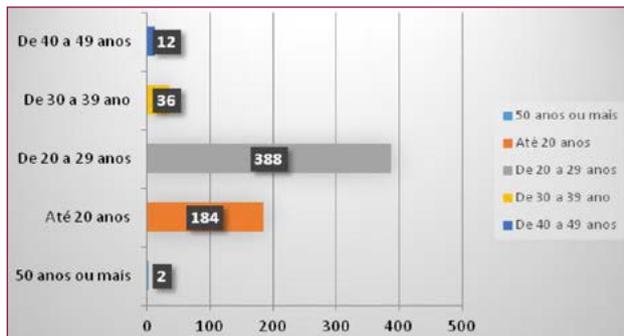
Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados da Progesti (2017).

Nessa perspectiva, Leta (2003) considera que a partir da década de 1980, com a expansão de instituições de ensino superior, tanto pública quanto privada, aconteceu o que a autora denominou de evolução do número de mulheres matriculadas no ensino superior. Para esta autora, “é evidente a mudança na universidade brasileira no que diz respeito à frequência de mulheres: diferente de algumas poucas décadas atrás, elas hoje são a maioria em boa parte dos cursos de graduação do país (LETA, 2003, p. 274) ”.

Em relação à idade, a maior parte possui entre 20 a 29 anos, seguida do público de até 20 anos, estando dentro da faixa etária ideal para o nível escolar em que se encontram. Em seguida, aparecem as pessoas de 30 a 39 e 40 a 49, que aparecem em menor quantidade, 7,7% do total de acordo com o gráfico 2 a seguir.



Gráfico 2 – Idade



Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados da Progesti (2017)

Segundo os dados da pesquisa do ano de 2015, do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), do total de estudantes na faixa entre 18 e 24 anos, parcela de 32,9% frequentava o Ensino Superior em 2004. Em 2014, dos estudantes dessa mesma faixa etária, 58,5% estavam na faculdade. É um salto de mais de 30 pontos percentuais que representam um dado significativo que mostra que há uma forte tendência de democratização no acesso ao ensino superior.

A cor/ raça foi outro quesito abordado na pesquisa que apresenta uma predominância da cor parda como se pode constatar, no gráfico 3, a seguir.

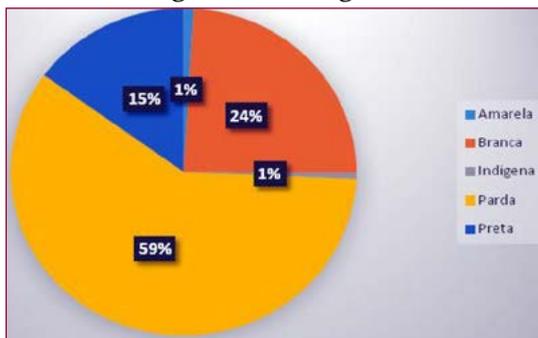


Gráfico 3 – Cor/ Raça

Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados da Progesti (2017)

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
 NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
 RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



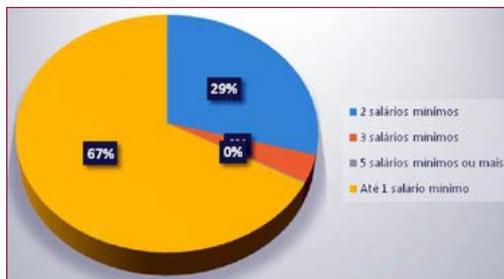
Quanto a esse quesito, Piza e Rosemberg (2012) consideram que, desde sempre, a cor parda foi a mais permeável das classificações raciais, ora por agrupar um amplo e complexo gradiente que vai do branco ao preto, ora por supostamente incluir também os grupos indígenas e todas as misturas possíveis no caldo das “três raças”, os pardos atuaram como um coringa em uma nação multicolor cujo pertencimento racial, tão atravessado de outras variáveis imbricadas a relações de poder, é inevitavelmente um desafio (SENKEVICS, 2015).

Em relação à renda familiar, percebeu-se que 67% possuem renda de até um salário mínimo. Segundo o Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos (DIEESE), o salário mínimo necessário para atender às necessidades de uma família com moradia, alimentação, educação, saúde, lazer, vestuário, higiene, transporte e previdência social, como prevê a Constituição Federal de 1988, sendo essa família composta por dois adultos e duas crianças, deveria ser, no mês de abril de 2017, de R\$ 3.899,66, valor 4,07 vezes o salário em vigor, para dar conta das necessidades básicas das famílias, muito aquém do salário mínimo em vigor, de R\$ 937,00 (DIEESE, 2017).

Dessa forma, é possível perceber, como mostra o gráfico 4, abaixo, que a maioria dos pesquisados vive com uma renda muito abaixo do salário necessário para o atendimento das suas necessidades básicas, inclusive, abaixo também do critério de renda estipulado pelo PNAES, que é de um salário mínimo e meio.



Gráfico 4 – Renda Familiar



Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados da Progesti (2017).

Quanto aos programas pelos quais os estudantes são atendidos, a maior parte que respondeu ao questionário é atendida pelo Programa de Apoio ao Discente (modalidade auxílio transporte) 63%, seguido do Programa de Apoio ao Discente (modalidade apoio acadêmico) 22%, e auxílio alimentação 10%¹; o Programa de Apoio à Gestante, Programa de Apoio ao Ingressante e Residência Estudantil juntos somam 5%², como se pode observar, no gráfico 5, a seguir.

Gráfico 5 – Programas



Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados da Progesti (2017).

¹ O auxílio alimentação é implementado apenas nas unidades acadêmicas, na sede os discentes são atendidos pelo Restaurante Universitário (RU).

² Esses números não incluem os alunos assistidos pelo Restaurante Universitário (RU), que funciona na sede e atualmente conta com 1.306 cadastrados.

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



A utilização dos serviços da Progesti também foi uma questão abordada na pesquisa como mostra o gráfico 6. Apresentou-se o resultado de 40% que nunca utilizou os serviços, 40% já utilizou o Restaurante Universitário, 7% o Serviço Social, 7% o atendimento psicológico e 6% o apoio pedagógico. Dessa forma, percebe-se que a maior parte dos estudantes pesquisados ou nunca utilizou os serviços oferecidos ou utilizou o Restaurante Universitário. Essa questão aponta para uma preocupação com a divulgação dos serviços oferecidos para que haja uma maior adesão, visto que as ações de assistência estudantil devem contribuir para a melhoria do desempenho acadêmico e agir preventivamente nas situações de retenção e evasão.

Gráfico 6 – Utilização dos Serviços da Progesti

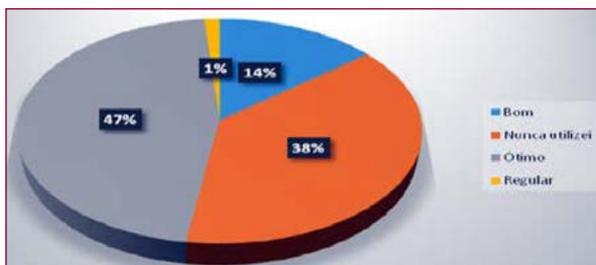


Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados da Progesti (2017).

Quanto à avaliação do Restaurante Universitário, 47% dos estudantes avaliaram como ótimo, 38% nunca utilizaram, 14% consideram bom e apenas 1% considera regular, como pode ser observado, no gráfico 7, abaixo.



Gráfico 7 – Avaliação do Restaurante Universitário



Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados da Progesti (2017).

O Restaurante Universitário (RU) é parte integrante dos programas de Assistência Estudantil desenvolvidos pela UFRPE, e específica como valores básicos: qualidade, valorização profissional, comprometimento e responsabilidade social. No quadro 1, abaixo, a partir dos dados do Relatório de Gestão do ano de 2016, pode-se observar a média dos usuários do Restaurante Universitário entre os anos de 2012 a 2016. A partir dos resultados obtidos, percebe-se um significativo aumento da média dos usuários no decorrer desses anos, apresentando uma pequena baixa no ano de 2016 devido aos movimentos de greves e paralisações ocorridas neste ano.

Quadro 1 – Média dos usuários do Restaurante Universitário entre os anos de 2012 a 2016

Período	Refeições (almoço/jantar)
Ano 2016	37.889
Ano 2015	40.745
Ano 2014	34.440
Ano 2013	21.252
Ano 2012	11.689

Fonte: Relatório de Gestão 2016 (Progesti 2017).

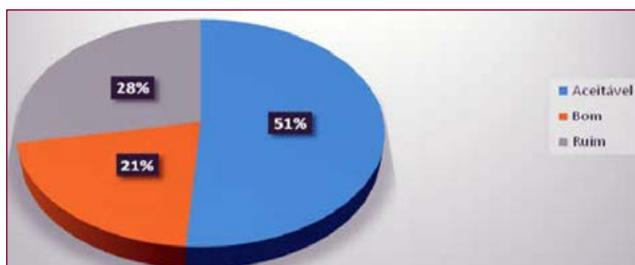
ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



A avaliação do valor da bolsa em relação às despesas de formação universitária foi outra questão abordada. Percebeu-se que 51% consideraram aceitável, 28% ruim e 21% bom como pode ser observado no gráfico 8 a seguir.

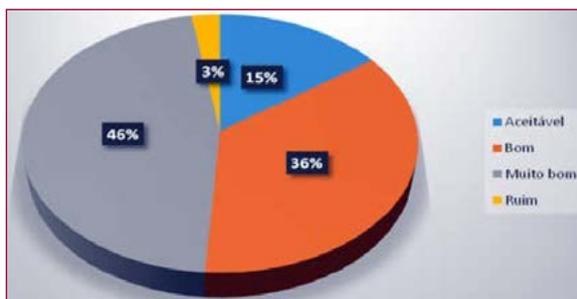
Gráfico 8 – Avaliação do valor da bolsa em relação às despesas de formação universitária



Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados da Progesti (2017).

Quanto à questão que aborda a avaliação do programa, 46% consideram muito bom, 36% bom, que juntos somam 82%, seguido de 15% aceitável e 3% ruim, como mostra o gráfico 9 abaixo.

Gráfico 9 – Avaliação do programa



Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados da Progesti (2017).



Quanto à questão aberta da pesquisa, onde o estudante poderia justificar a sua avaliação, quanto ao programa, trazendo a sua opinião sobre as contribuições e/ou fragilidades da política, destacam-se as respostas que estão no quadro 2 abaixo por aparecer em maior quantidade.

Quadro 2 – Avaliação do programa (Contribuições e Fragilidades)

Contribuições	Fragilidades
Contribui para a melhoria do desempenho acadêmico;	Valor insuficiente;
Permite dedicação ao curso;	Necessidade de melhoria na estrutura de residência universitária;
Participação em eventos e congressos;	Pouca oferta de bolsas;
Os valores contribuem com as despesas;	Problemas de comunicação entre gestão e estudantes;
Maior participação nas atividades da universidade;	Falta de atividades de lazer e esportes;
Bom Restaurante Universitário.	Irregularidades no programa.

Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados da Progesti (2017).

Dessa forma, pode-se perceber que a maioria dos estudantes beneficiados pela política de assistência estudantil da UFRPE está satisfeita com os programas desenvolvidos. Além disso, também elencam alguns problemas que consideram como aspectos negativos/ fragilidades que podem servir para reflexão e melhorias das ações desta política.

Considerações finais

O estudo revelou que a maioria dos estudantes avalia como boa a política de assistência estudantil da UFRPE. Contudo, também revela algumas situações que precisam ser reavaliadas e melhoradas. A renda familiar da maioria dos estudantes, beneficiários da política, está abaixo da estipulada pelo PNAES,

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



o que demonstra que o perfil desses estudantes é de extrema vulnerabilidade socioeconômica e por isso, justifica-se que a maioria das respostas referentes à fragilidade da política seja representada pelo valor insuficiente para as necessidades desses discentes. Assim como, entende-se a pouca oferta de bolsas como resposta referente à fragilidade, pois a maioria dos estudantes faz parte do programa de Apoio ao Discente (transporte), que tem o menor valor de bolsa e a maior quantidade de vagas.

Entende-se que a política de assistência estudantil deve priorizar não só as questões de ordem econômica, mas também, de ordem pedagógica e psicológica. Nessa perspectiva, pode-se justificar a fragilidade citada como problemas de comunicação entre gestão e estudantes pela alta porcentagem, equivalente a 40% dos estudantes que nunca fizeram uso dos serviços oferecidos. O que mostra também que a universidade não tem divulgado os seus serviços de forma eficaz, assim como, não tem desenvolvido atividades de lazer e esportes que atendam às necessidades dos estudantes, fato que vai contra o que o PNAES determina como área para desenvolver as ações de assistência estudantil.

A política, segundo os estudantes, consegue atingir alguns dos objetivos das ações de assistência estudantil preconizados pelo PNAES, como a melhoria do desempenho acadêmico, além de permitir dedicação ao curso e maior participação nas atividades da universidade como citados nas respostas referentes aos pontos fortes. O que pode ser justificado pela alta porcentagem que considera como bom ou muito bom, os programas desenvolvidos pela UFRPE. Assim como, a avaliação do Restaurante Universitário que demonstra agradar aos estudantes em sua maioria. Dessa forma, a política demonstra conseguir atingir alguns dos objetivos das ações de assistência



estudantil recomendados pelo PNAES. Nesse sentido, também é percebido que o valor da bolsa aparece tanto nas respostas referentes à contribuição, quanto nas respostas referentes às fragilidades, fato que traz questionamentos sobre os sentidos opostos dessas respostas. Essa questão e outras como a identificação das necessidades acadêmicas dos estudantes, também revelam a necessidade do aprofundamento dessas questões nos próximos estudos.

Por fim, acredita-se que os resultados deste estudo podem ser utilizados no sentido de aprimorar as ações de assistência estudantil desenvolvidas pela UFRPE e por outras instituições de ensino.

Referências

DIEESE. **Pesquisa nacional da Cesta Básica de Alimentos:** Salário mínimo nominal e necessário. Disponível em: <http://www.dieese.org.br/analisecestabasica/salarioMinimo.html>. Acesso em: 12 de julho de 2017.

FINATTI, E. B.; ALVES, J. de M. Perfil socioeconômico e cultural dos estudantes da UEL: indicadores para a implantação de uma política de assistência estudantil. In: KULLMANN, G. G. et al. **Apoio estudantil: reflexões sobre o ingresso e permanência no Ensino Superior.** Santa Maria: Editora da UFSM: 2008.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Síntese de Indicadores Sociais 2015.** Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/condicaodevida/indicadoresminimos/sinteseindicsois2015/default.shtm>. Acesso em: 12 de julho de 2017.

INEP. **Censo da educação superior.** Disponível em: <http://inep.gov.br/censo-da-educacao-superior>. Acesso em: 12 de julho de 2017.

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



LETA, J. **As mulheres na ciência brasileira: crescimento, contrastes e um perfil de sucesso.** Estud. av. vol.17 n°.49 São Paulo Set/Dez. 2003. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo>. Acesso em: 10 de julho de 2017.

PROGESTI. **Relatório de Gestão 2016.** Disponível em: http://ww4.ufrpe.br/progest/Arquivos/pdf/Relatorio/RELATORIO_DE_GESTAO_2016.pdf. Acesso em: 19 de julho de 2017.

SANTIAGO, A. E. N.; NORBETO, P. A.; RODRIGUES, C. M. S. O Direito à inclusão: implantação de políticas de ações afirmativas nas IES públicas brasileiras – experiência na UFC. **Revista Pensar**, Fortaleza, v. 13, n. 1, p. 136-147, jan. /jun. 2008. Disponível em <www.unifor.br/noticia/file/2554.pdf>. Acesso em: 20 de julho de 2017.

SENKEVICS, A. **A cor e a raça nos censos demográficos nacionais.** Disponível em: < <https://ensaiosdegenero.wordpress.com/2015/02/13/a-cor-e-a-racanos-censos-demograficos-nacionais/>> Acesso em: 12 de julho de 2017.

SPOSATI, A. **Pobreza e desigualdade no século do desperdício.** Conferência de 11 Abertura da 32ª Conferência Internacional de Bem-Estar Social sob o tema: Inclusão Social, Enfrentamento da Pobreza e Desigualdades Sociais. Brasília, 16 a 20 de julho de 2006. Disponível em: <http://www.icsw.org/globalconferences/Brazil2006/papers/aldaiza_sposati.pdf>. Acesso em: 20 de julho de 2017.

VASCONCELOS, N. B. Programa Nacional de Assistência Estudantil: Uma análise da evolução da Assistência Estudantil ao longo da história da Educação Superior no Brasil. **Ensino Em-Revista**, Uberlândia, v.17. n.2, p.599-616, jul. /dez.2010.

ZAGO, N. Do acesso à permanência no ensino superior: percursos de estudantes universitários de camadas populares. **Revista Brasileira de Educação**. São Paulo: ANPED, v.11, n.32, maio/ago. 2006.



AVALIAÇÃO EDUCACIONAL E GÊNERO: A RELEVÂNCIA DA PERSPECTIVA DE GÊNERO NA AVALIAÇÃO DA POLÍTICA DE EDUCAÇÃO PRISIONAL PARANAENSE

Bruna Mayara Bonatto

Doutoranda em Educação pela Universidade Estadual de Ponta Grossa. Integrante do Grupo de Estudos e Pesquisas em Política Educacional e Avaliação – GEPPEA, vinculado ao CNPQ.

E-mail: bruna.bonatto@hotmail.com.

Mary Ângela Teixeira Brandalise

Doutora em Educação/ Currículo pela PUC/SP (2007). Professora associada do Departamento de Matemática e Estatística e no Programa de Pós-graduação em Educação – PPGE Mestrado e Doutorado da UEPG. Coordena o Grupo de Estudos e Pesquisas em Política Educacional e Avaliação – GEPPEA, vinculado ao CNPQ. E-mail: marybrandalise@uol.com.br.

RESUMO

Esta comunicação apresenta uma revisão sistemática de literatura com o objetivo de relacionar as concepções do ‘Plano Estadual de Educação no Sistema Prisional do Paraná – PEESPP’ (PARANÁ, 2012) e as produções científicas do campo da Educação Prisional (2001-2015) acerca da oferta de educação nas penitenciárias brasileiras, por meio das políticas públicas. A análise centra-se na Educação Prisional como direito e as relações de gênero nela imbuídas. Tal feita, é necessária, devida sua relevância no processo de avaliação do PEESPP (2012) numa perspectiva emancipatória. Este trabalho compõe um estudo mais amplo: “Educação e gênero entre grades: avaliação da política de Educação Prisional do Paraná nas penitenciárias femininas de regime fechado”, desenvolvido em nível de doutorado no PPGE/UEPG. O encaminhamento metodológico corresponde à abordagem qualitativa de análise dos dados. Concluiu-se que tanto o PEESPP quanto as produções acadêmicas que compõem essa revisão reconhecem discursivamente a educação como direito à população penitenciária, porém não há um posicionamento discursivo político a respeito das relações de gênero, bem como a categoria gênero é pouco empregada nas análises das produções científicas e na avaliação de políticas educacionais voltadas à Educação Prisional.

Palavras-chave: Educação Prisional. Gênero. Avaliação de Política Educacional.

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



RESUMEN

Esta comunicación presenta una revisión sistemática de literatura con el objetivo de relacionar las concepciones del ‘Plano Estadual de Educação no Sistema Prisional do Paraná – PEESPP’ (PARANÁ, 2012) y las producciones científicas del campo de la Educación Prisional (2001-2015). La oferta de educación en las cárceles brasileñas, por medio de las políticas públicas. El análisis se centra en la Educación Prisional como derecho y las relaciones de género en ella involucradas. Se hace necesaria su pertinencia en el proceso de evaluación del PEESPP (2012) desde una perspectiva emancipatoria. Este trabajo compone un estudio más amplio: “Educação e gênero entre grades: avaliação da política de Educação Prisional do Paraná nas penitenciárias femininas de regime fechado”, desarrollado a nivel de doctorado en el PPGE/UEPG. El camino metodológico corresponde abordaje cualitativo de análisis de datos. Se concluyó que tanto el PEESPP como las producciones académicas que componen esa revisión reconocen discursivamente la educación como directo a la población penitenciaria, pero no hay un posicionamiento discursivo político respecto a las relaciones de género, así como la categoría género es poco empleada en los análisis de producciones científicas y en la evaluación de políticas educativas dirigidas a la Educación Prisional.

Palabras-clave: Educación Prisional. Género. Evaluación de la política educativa.

Introdução

Convergingo com o cenário político nacional, o estado do Paraná, especificamente a Secretaria de Estado da Educação e a Secretaria de Estado da Justiça e Cidadania do Paraná, instituíram em 2012 o ‘Plano Estadual de Educação no Sistema Prisional do Paraná’ (PEESPP) almejando como:

[...] objetivo a garantia da escolarização básica, no nível fundamental e médio, na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA) e a educação profissional às pessoas em privação de liberdade, no Sistema Peniten-



ciário do Estado do Paraná, por meio dos Centros Estaduais de Educação Básica para Jovens e Adultos – CE-EBJA e/ou Ações Pedagógicas Descentralizadas – APED (PARANÁ, 2012, p. 05).

Considerando que a educação para os indivíduos privados da liberdade constitui uma preocupação política muito recente no Brasil e, conseqüentemente, no estado do Paraná, é pertinente a reflexão acerca das estratégias, dos desafios e dos limites das políticas e dos programas em exercício.

A respeito disso, Belloni; Magalhães e Sousa (2000, p. 14) indicam que há uma “escassez de literatura teórica e sobre experiências avaliativas” na área de políticas públicas educacionais. Convergindo com tal indicação, e considerando o contexto acadêmico brasileiro, por meio de um levantamento realizado no Banco de Teses publicizado no Portal da Capes, utilizando-se como referência de busca as palavras ‘Educação Prisional’, constatou-se a escassez de relatos sobre a avaliação de uma política ou programa em Educação Prisional no país. Esse resultado indica a pertinência da investigação da temática, bem como a necessidade de explorar o campo da Educação Prisional no Brasil.

Diante de tal panorama, são fundamentais a análise e a discussão em nível estadual das ações em Educação Prisional, e nesse sentido, a avaliação da política e dos programas em andamento no estado do Paraná se constitui como um instrumento necessário para a compreensão e a (re) orientação das ações realizadas.

Ao propor e/ou iniciar o processo de avaliação de políticas e programas educacionais numa perspectiva emancipatória, se faz necessário verificar como a política que subsidia os programas de educação em âmbito prisional no estado do

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



Paraná concebe essas ofertas, especificamente, se a concebe pelo viés da universalização do direito à educação e, também, como são tratadas as relações de gênero; a mesma análise será empregada ao campo acadêmico da Educação Prisional para a compreensão dessa mesma dimensão da política no tratamento dos dados empíricos de produções científicas.

Nesse sentido, esta comunicação apresenta-se como uma revisão sistemática de literatura com o objetivo de verificar e relacionar as concepções acerca da relevância das questões de gênero na oferta de educação nas penitenciárias brasileiras por meio das políticas públicas. A análise é necessária e pertinente devido sua fundamental relevância no processo de avaliação do PEESPP (2012) numa perspectiva emancipatória.

Uma revisão sistemática no campo da educação prisional

Nesta comunicação, apresenta-se uma revisão sistemática que apresenta uma síntese das pesquisas publicadas no Brasil sobre as políticas e os programas de educação direcionados à população penitenciária brasileira. A constatação da carência de publicações incentivou o desenvolvimento de uma pesquisa voltada à análise das produções científicas sobre Educação Prisional no Brasil. Sendo assim, apresenta-se uma revisão sistemática de produções científicas sobre Educação Prisional no Brasil, defendidas no período entre os anos 2001 e 2015, desvelando, a partir das mesmas, a compreensão da Educação Prisional como direito e a a concepção de gênero nas análises da oferta da educação à população penitenciária.

Convergindo com as orientações de Mainardes (2006, p. 08), a revisão sistemática objetiva “mapear as pesquisas



sobre determinado tópico, bem como sintetizar as temáticas abordadas, as abordagens teórico-metodológicas empregadas, tendências gerais de investigação, contribuições dos estudos, lacunas e sínteses das conclusões”. A abordagem empregada caracteriza-se como qualitativa.

Mapeamento das Produções Científicas

A busca pelas pesquisas foi realizada no período entre março e abril de 2016, nas principais bases de dados acadêmicos: no Banco de Teses e Dissertações da CAPES; na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD); na Plataforma Sucupira; e na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações das principais universidades paranaenses.

Houve o cuidado em manter o mesmo termo para a busca nas diferentes bases de dados. A palavra-chave utilizada foi ‘educação prisional’. Por meio da busca foram selecionados 24 (vinte e quatro) trabalhos acadêmicos para esta revisão de literatura, dentre eles 8 (oito) teses e 16 (dezesesseis) dissertações. Somente uma dissertação foi desenvolvida em um programa de mestrado profissional. As demais produções mapeadas foram vinculadas à modalidade de pós-graduação acadêmica. Supõe-se que o maior número de dissertações em detrimento do número de teses, ocorre devido ao campo da Educação Prisional estar ainda em processo de delineamento e consolidação, uma vez que as políticas e os programas que efetivamente instituíram essa prática educacional no país ganharam pauta na agenda política e governamental de maneira mais vigorosa a partir do ano 2005.

Nesse sentido, há a necessidade de desenvolver estudos exploratórios no âmbito desse campo que emerge da recente

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



‘preocupação’ política em estender o direito à educação à população penitenciária brasileira. E, assim, as dissertações desempenham sua atribuição acadêmica, social e política desvelando e caracterizando as peculiaridades das práticas educacionais no ambiente prisional, uma vez que as teses especificam mais suas análises dependendo de um conhecimento já consolidado a respeito da temática abordada.

O recorte temporal foi delimitado entre os anos 1984 e 2016, anos que compreendem a instituição da Lei de Execução Penal de 1984 (LEP), que já preconizava a assistência educacional¹ à população penitenciária do país, até o ano de desenvolvimento da presente pesquisa - 2016. Embora seja amplo o período estipulado para a busca, foram encontradas pesquisas publicadas entre os anos 2001 e 2015. Observou-se que os anos 2011 e 2012 concentram o maior número de publicações, seis em cada um, contendo a metade dos trabalhos incluídos nessa análise. Acredita-se que esse aumento de produções acadêmicas nesse período resulta da instituição, em 2005, do PNEP (2005) que movimentou as secretarias de Justiça, Cidadania e Educação no sentido de aumentar e/ou aperfeiçoar a oferta da assistência educacional no ambiente prisional. Esse plano gerou, conseqüentemente, o interesse acadêmico em documentar, descrever e refletir sobre esse novo plano político no âmbito da Educação Prisional.

A maioria dos programas de pós-graduação vinculados às pesquisas são instituídos em universidades do estado de São

¹ “Art. 10. A assistência ao preso e ao internado é dever do Estado, objetivando prevenir o crime e orientar o retorno à convivência em sociedade. [...] Art. 17. A assistência educacional compreenderá a instrução escolar e a formação profissional do preso e do internado. Art. 18. O ensino de 1º grau será obrigatório, integrando-se no sistema escolar da Unidade Federativa” (BRASIL, 1984, s/p).



Paulo (oito trabalhos), seguido por Minas Gerais (quatro trabalhos) e Santa Catarina (três trabalhos). Constatou-se, também, que a maioria das pesquisas incluídas nessa revisão foram desenvolvidas em Programas de Pós-graduação em Educação (16), seguida das Ciências Sociais(2). Compreende-se que a temática é complexa e que seu entendimento depende de outras áreas do conhecimento, pois a própria instituição da assistência educacional no ambiente prisional está vinculada a dois ministérios: o da Justiça e o da Educação.

As categorias de análise (Quadro 1) foram delimitadas de acordo com o *locus* de pesquisa. Nesse processo constatou-se que as publicações trataram das políticas e programas educacionais no âmbito prisional direcionadas à população penitenciária masculina, ou feminina, ou ainda de maneira mais generalista, abordando a política e o sistema penal brasileiro em sua conjuntura federal e/ou estadual sem ir a campo.

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



Quadro 1 – Categorização das teses e dissertações sobre Educação Prisional – Brasil – 2001-2015*

CATEGORIA (I) – Pesquisas realizadas em instituições penais para a população masculina (15 produções):

-Um dos caminhos da educação na Penitenciária de Marília / SP;
-Educação escolar no sistema penitenciário de Mato Grosso do Sul: um olhar sobre Paranaíba; -Educação entre Grades: um estudo sobre a Educação Penitenciária no Amapá; -Políticas públicas educacionais no âmbito do sistema penitenciário: aplicações e implicações no processo de (re) inserção social do apenado; -Um mundo dentro de outro mundo: educação prisional no estado de Pernambuco; -A profissionalização dos apenados por meio da educação a distância como contribuição ao mercado de trabalho/ o caso da penitenciária de Florianópolis/SC; -Curso superior no sistema prisional mineiro: obstáculos e convergências na reintegração de presos; -Para além das celas de aula: a educação escolar no contexto prisional à luz das representações dos presos da penitenciária de Uberlândia-Minas Gerais; -Escola e vida no cárcere: uma etnografia no Presídio Regional de Santa Maria; -Educação e prisão: o valor da escola para os jovens e adultos presos no centro de ressocialização de Cuiabá/MT; -Para cada pé, um sapato!? A educação como uma das formas para reinserir o preso na sociedade; -Educação de jovens e adultos privados de liberdade e o programa nacional de inclusão de jovens em unidades penais do estado do Rio de Janeiro; -PROEJA FIC/Fundamental no IFRN-Campus Mossoró: das intenções declaradas ao funcionamento de um curso em espaço prisional; -Educação, escola e prisão: o espaço de voz de educandos do centro de ressocialização de Rio Claro/SP.

CATEGORIA (II) – Pesquisas realizadas em instituições penais para a população feminina (cinco produções):

-Tecnologia educacional e inclusão digital para a reabilitação prisional; -Educação de mulheres em situação prisional: experiência que vem do Sul, no processo de reinvenção social; -Educação ou castigo: um estudo sobre mulheres reeducandas; -Tecendo fios nos espaços e tempos da escola na prisão; -Os sentidos das experiências escolares nas trajetórias de vida de mulheres em privação de liberdade.

CATEGORIA (III) – Pesquisas sobre as políticas educacionais para o sistema penitenciário, sem focar a análise em uma instituição penal (quatro produções):

-Avaliação diagnóstica da oferta educacional no sistema prisional brasileiro: identificando dificuldades e potencialidades; -Educação na prisão; -Educação prisional no estado de São Paulo: passado, presente e futuro; -O Exame Nacional do Ensino Médio: direitos e garantias das pessoas privadas de liberdade.

Fonte: As autoras.

* **Nota:** As teses e dissertações mapeadas estão listadas nas referências deste trabalho.



Assim, é possível apontar que as pesquisas das categorias (I) e (II), ao mesmo tempo que descrevem e analisam especificamente as ações de programas educacionais desenvolvidas no ambiente de uma instituição penitenciária brasileira, dialogam com o conteúdo das políticas públicas nacionais e estaduais que instituíram e possibilitaram (e/ou até mesmo limitaram) o desenvolvimento dessas ações. A atenção dessas pesquisas centra-se nos aspectos organizacionais e pedagógicos dos programas educacionais no contexto prisional.

A diferença dessas pesquisas, e consequentemente, das categorias, é que a categoria (I), que compreende a maioria das produções mapeadas, teve como *locus* penitenciárias para a população masculina, evidenciando a predominância da produção do conhecimento a respeito da Educação Prisional direcionada à população penitenciária masculina e suas especificidades. Já as pesquisas referentes à categoria (III) utilizam diferentes enfoques teórico-metodológicos para a análise das políticas públicas nacionais e estaduais que pretendem estender o direito à educação preconizado na CF/88 à população penitenciária brasileira, sem abordar ações educativas realizadas em uma única instituição penal.

A seguir, apresenta-se uma análise que relaciona a posição discursiva dos pesquisadores dessas produções com a posição discursiva do estado do Paraná apresentadas no PEESPP (2012) acerca da compreensão da Educação Prisional como um direito e da concepção de gênero explicitada. Essa análise é necessária para a apreensão da axiologia discursivamente apresentada na gestão e nas práticas de Educação Prisional no Brasil, bem como para a elucidação da pertinência e importância da abordagem das questões de gênero na avaliação das políticas em Educação Prisional, tema esse que será abordado no tó-

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



pico “Educação Prisional, gênero e avaliação: a relevância das relações de gênero nas pesquisas em avaliação educacional”.

Educação prisional como direito e as relações de gênero: posicionamentos políticos e acadêmicos

Primeiramente, verificou-se o que dispõe o PEESPP (2012) acerca da oferta da educação à população penitenciária paranaense. Se a proposição das ações nele apresentadas decorre da compreensão – discursivamente declarada – da educação nesse âmbito como um privilégio ou como um direito. Cabe mencionar, nesse momento, que a regulamentação da oferta educacional no Sistema Penitenciário do Paraná decorre das preconizações dispostas nas políticas públicas em nível federal.

Fica evidente, no discurso político paranaense, que a possibilidade de acesso à educação no ambiente prisional caracteriza-se como um direito e não como um privilégio à população penitenciária, uma vez que é concebida como um direito fundamental humano, para além de sua atribuição de promover a inclusão social. Nesse sentido, como o direito à educação disposto na Constituição Federal de 1988 (CF/88) é universal, ou seja, para todos os sujeitos que se encontram no território nacional, “o Direito Humano à Educação também é extensivo às pessoas que se encontram em espaços de restrição ou privação de liberdade” (PARANÁ, 2012, p. 14). Reforçando essa concepção de que a educação ofertada à população penitenciária se constitui como um direito, o PEESPP institui que:

A escola no interior dos presídios deve ter como função o desafio de desconstruir a concepção de que ali é um ambiente de desumanidades e de negação de direitos. A educação no espaço prisional deve ser vista como um



precioso mecanismo de valorização das ações que elevam a autoestima do educando jovem, adulto e idoso privado de liberdade. Utilizada como instrumento de resgate da dignidade humana, de desenvolvimento do pensamento reflexivo, da atividade criadora e inovadora, ela possibilitará a construção da autonomia pessoal, preparando-os para a vida em sociedade (PARANÁ, 2012, p. 16).

Ante ao exposto, discursivamente no PEESPP, evidencia-se claramente a compreensão da educação no âmbito prisional como direito constitucional e fundamental humano, convergindo com as preconizações legais federais – CF/88; LEP – que preservam à população penitenciária o direito constitucional de acesso à educação.

Ao analisar os resultados das pesquisas elencadas para a presente revisão de literatura, convergindo com a concepção do PEESPP (2012), destaca-se que todas as produções inventariadas reconhecem por meio das legislações nacionais e internacionais, bem como pelos posicionamentos teóricos, a educação como um direito fundamental e humano no âmbito prisional.

A partir da análise das produções acadêmicas, constata-se um consenso a respeito da cultura da punição desenvolvida no ocidente ao longo da história, sendo a mesma relevante no entendimento da concepção e da instituição da Educação como um direito. Nesse sentido, todas as pesquisas concordam quando Abreu (2008, p. 41) afirma que no Brasil “temos uma legislação avançada em relação a direitos e garantias da pessoa humana” e que a LEP “reconhece o preso como indivíduo detentor de direitos que não estão suspensos pelo cumprimento de pena, como saúde, trabalho, educação”. Sendo assim, Aguiar (2012, p. 36) complementa:

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



[...] o direito à educação dos jovens e adultos privados de liberdade é um direito garantido por diferentes leis brasileiras e tratados internacionais, o que nos permite tratá-lo não como benefício ou privilégio de alguns presos, mas como direito de todos e dever do Estado. Não se trata, portanto, de uma moeda que possa ser usada em troca do bom comportamento, ou uma ação cujo simples objetivo seja o de manter os presos ocupados, sem qualquer contribuição efetiva para o processo de reinserção social dos indivíduos que cumprem pena de privação de liberdade.

No entanto, Amorim (2001, p. 17, grifo do autor) ressalva que a população penitenciária “dada a condição carcerária, foge dos temas relacionados às ‘humanidades’, talvez pelo fato de ter ausente uma das maiores conquistas humanas contemporâneas: a liberdade, o direito de ir e vir”. A esse respeito, Bastos (2012, p. 11) afirma que no Brasil os presos ainda recebem o mesmo tratamento da época do Império “como algo intrínseco à cultura brasileira, permitir o gozo de direitos de uns, é retirá-los de outros. Logo, aquele que infringe normas e acaba tendo de cumprir pena merece ser alijado dos demais direitos”.

Essa concepção e cultura nas práticas da execução penal brasileira foram – e são ainda – influentes na forma como a sociedade civil em geral compreende o universo penitenciário e sua dinâmica, resultando na evidência exposta por Bastos (2012, p. 23, grifo da autora) “que a utilização do termo ‘Direitos Humanos’ é, por si só, complicada, em um presídio. É carregada de toda uma carga de pré-conceitos, como o citado anteriormente: Direitos Humanos são entendidos como sendo prerrogativa de bandidos”.

Constata-se, portanto, a partir das produções acadêmicas, que apesar de todo um arcabouço normativo nacional e internacional acerca do direito à educação em âmbito prisional,



esse tema ainda é interpretado como privilégio e se faz necessária uma melhor discussão e ações a respeito das formas de sua garantia. No entanto, esses desafios no campo da Educação Prisional são pontos de partida e os estudos promovidos “sobre a humanização das prisões e sobre a educação escolar como direito têm se intensificado nos últimos anos e contribuído para garantir a implantação da educação para pessoas em situação de restrição e privação de liberdade” (CAMPOS, 2015, p. 11). A compreensão da educação, enquanto direito, é fundamental no âmbito das políticas públicas no sentido de promover a democratização educacional: “Quando não ocorre o entrelaçamento entre o direito e a educação, a última fica comprometida” (ARAUJO, 2005, p. 27).

As pesquisas concluem que a educação em âmbito prisional precisa ser compreendida como um direito, afastando-se do seu caráter compensatório nas práticas e nos discursos das políticas públicas assumindo delineamentos cada vez mais inclusivos, como bem complementa Diniz (2014, p. 38, grifo da autora):

As políticas públicas sociais inclusivas configuram um legado de ações de intervenção estatal que visam estratégias de atendimento tanto a questões voltadas para a universalização de direitos preconizados legalmente quanto a questões de diferença, com vistas a aspectos de gênero, classe social, etnia, idade, origem, religião, deficiência, entre outras. Elas buscam aproximar os valores formais dos valores reais existentes em situações concretas de desigualdade.

Considerando o exposto, Oliveira (2012, p.47, grifo da autora) destaca que por tais atribuições agregadas ao acesso à educação “o direito à educação também é chamado de ‘direito de síntese’ ao possibilitar e potencializar a garantia dos outros”.

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



Constatou-se a convergência entre as concepções do Plano Estadual de Educação no Sistema Prisional do Paraná' (PEESPP) e as presentes nas produções acadêmicas inventariadas na revisão de literatura, de que a educação em ambiente prisional se caracteriza como um direito fundamental e humano, constitucional no país e amparado por um amplo arcabouço legislativo fundamentado em tratados internacionais. O posicionamento teórico presente nos discursos acadêmicos do campo da Educação Prisional e no político paranaense, claramente enfatiza o indivíduo em cumprimento de pena de privação de liberdade como sujeito de direitos.

Para além do exposto, diante da constatação da compreensão do acesso à educação no âmbito prisional como direito, as especificidades da população penitenciária no acesso à educação precisam ser tensionadas e debatidas na garantia desse acesso. Nesse sentido, as questões de gênero emergem pela forma como o sistema prisional brasileiro se organiza dividindo-se em instituições penais exclusivamente para a população masculina e para a feminina.

Verificaram-se as disposições do PEESPP (2012) acerca das questões de gênero na oferta da educação à população penitenciária paranaense. Ele contém um tópico específico denominado “X. ATENDIMENTO À DIVERSIDADE E INCLUSÃO” (PARANÁ, 2012, p. 113, grifo do autor) no qual se afirma que a população penitenciária paranaense “caracteriza-se como público bastante heterogêneo, com acentuada diversidade etária, etnicorracial, sociocultural, de gênero, de orientação sexual e identidade de gênero”. E, considerando tal perfil populacional, o estado do Paraná dispõe que:

[...] a oferta de educação no sistema prisional deve contemplar toda essa diversidade de sujeitos, através da ela-



boração e implementação de uma legislação específica, compreendida como instância de construção coletiva que respeite os sujeitos das aprendizagens, entendidos como cidadãos com direitos à proteção e a participação social, representando mais do que um documento e caracterizando-se como um dos meios de viabilizar a escola democrática e de qualidade para todos e todas (PARANÁ, 2012, p. 113).

Há o reconhecimento da diversidade da população penitenciária paranaense, no entanto, não se evidencia discursivamente declarada no plano a concepção do estado do Paraná sobre gênero. Ou seja, não houve a preocupação em deixar claro no discurso político do documento, a concepção de gênero e sua relação com a proposta de Educação Prisional apresentada.

Nesse sentido, de modo sucinto e superficial, no que diz respeito às questões de gênero na proposta de oferta de Educação Prisional no Paraná, o PEESPP (2012) se restringe a duas disposições: uma em relação à população penitenciária feminina paranaense; e outra que abrange as minorias populacionais na qual se menciona a classe de sujeitos com as diferentes condições/identidades de gênero denominada no documento como ‘LGBT’ “(Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais)” (PARANÁ, 2012, p. 114).

Diante das disposições destacadas acima, foi possível observar no discurso político paranaense a ausência de um posicionamento discursivo claro em relação à concepção e às questões de gênero que subsidiem a possibilidade de acesso à educação no ambiente prisional de acordo com a diversidade e as especificidades de gênero. Ao relacionar os achados descritos anteriormente com os das pesquisas inventariadas na revisão sistemática, constatou-se que somente as pesquisas que compõem a categoria (II) desta revisão de literatura, abrangem

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



a categoria gênero em suas análises, certamente por se tratar de pesquisas que abrangem o acesso à educação da população penitenciária feminina brasileira.

Ao contrário do PEESPP (2012), com exceção da pesquisa de Gomes (2013), todas as produções que têm como *locus* de pesquisa uma instituição penal feminina apresentam uma posição discursiva clara a respeito da concepção de gênero empregada nas análises de sua pesquisa. Sumariamente, essas concepções advêm das teorias sociais, embasadas principalmente na teoria dos papéis sociais postulados por Bourdieu (1999); nos aspectos conceituais da relação de poder teorizados por Foucault (1986); e na definição de gênero como categoria de análise proposta por Scott (1990).

De acordo com os resultados das pesquisas que compõem a Categoria (II), Barth (2003), Nonato (2010), Cunha (2011), Gomes (2013) e Santos (2014) sugerem que a proposta dos programas educacionais no ambiente prisional feminino necessita apreender a realidade do ambiente, das normas e da população a qual é destinada para que haja uma coerência pedagógica. Nesse sentido, Santos (2014, p.197) orienta:

[...] uma prática educativa que buscasse romper com os estereótipos construídos sobre as estudantes, com relações professores-estudantes fundamentadas nas experiências frustrantes tecidas em espaços educativos anteriores à prisão e a construção de uma prática que fosse significativa para as mulheres matriculadas nas turmas do CEJA da penitenciária.

A partir da análise exposta acima, constata-se que os investigadores do acesso à educação nas instituições penais masculinas (Categoria I) e das políticas públicas específicas (Categoria III) não se posicionam discursivamente preocupados em abordar a categoria gênero em suas análises. Já as produções científicas



ficas que compõe a Categoria II, ao contrário do PEESPP (2012), com exceção de uma autora, reconhecem e destacam a discussão da categoria gênero em suas análises a respeito da oferta e acesso à educação, posicionando-se teoricamente a respeito.

A análise proposta nesse trabalho também evidencia que a abordagem da categoria gênero, nas pesquisas, sobre a oferta e o acesso à educação em ambiente prisional caracteriza-se como incipiente e necessita de maior exploração, uma vez que as produções acadêmicas ao produzirem um conhecimento/saber sobre essa realidade possibilitando a (re)orientação das políticas públicas da gestão na Educação Prisional, bem como reproduzem ou exercem resistência à realidade posta ao tensionar o debate acerca do tema.

Diante de tais achados, é muito pertinente expor alguns apontamentos, introdutórios pode-se dizer, a respeito da relação entre direito e acesso a educação e gênero no âmbito prisional, pois se trata, evidentemente, de uma categoria que precisa ser tensionada e debatida no campo das políticas públicas em Educação Prisional, seja no âmbito acadêmico como no das práticas educacionais.

Avaliação, educação prisional, gênero: a relevância das relações de gênero nas pesquisas em avaliação educacional

Nessa seção, apresenta-se a relação dos achados descritos acima com a perspectiva da discussão de gênero no acesso à educação no ambiente prisional. Tal feita não se esgota aqui, mas pretende trazer apontamentos iniciais muito relevantes para o campo da Educação Prisional, bem como para uma proposta de avaliação de política nesse âmbito. Assim, é muito

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



pertinente compreender como se constituem as desigualdades de gênero no acesso à educação no âmbito penitenciário.

O ambiente penitenciário brasileiro é peculiar, sobretudo pelo confinamento e convivência entre populações específicas (UNODC; OPAS, 2012). Nesse sentido, atentar-se para as questões relacionadas à categoria gênero é muito pertinente para a compreensão de políticas e programas direcionados à essas instituições. Reconhecer, apreender, desvelar e refletir a respeito da concepção de gênero na oferta e acesso da Educação Prisional representa uma questão de direito. Além disso, pode refletir significativamente em avanços no âmbito da gestão e das políticas públicas em Educação Prisional.

Nas instituições penitenciárias do estado do Paraná, segundo dados do Ministério Público (2013), há 18.437 (dezoito mil e quatrocentos e trinta e sete) sujeitos encarcerados. Desses, 1.092 (mil e noventa e duas) são mulheres, o que corresponde a 5,9% da população penitenciária do estado. Evidencia-se que a população penitenciária feminina, por caracterizar a minoria, não é mencionada no âmbito das políticas públicas com um corpo discursivo próprio. Além disso, não há o registro documental da parcela da população penitenciária, seja masculina ou feminina, que se declara como lésbica, gay, bissexual, tranvesti, transexual, bem como há a ausência de um posicionamento político discursivo no âmbito das políticas públicas a respeito das especificidades, e do tratamento das mesmas, na gestão da Educação Prisional.

Nesse momento, cabe destacar que as questões de gênero como categoria de análise podem equivocar-se quando tratam somente da historiografia das mulheres, visto que a complexidade dessa categoria abrange a diversidade do exercício da sexualidade. Como bem nos orienta Perrot (1995, p. 25): “a



história sobre gênero é uma área de pesquisa histórica perfeitamente legítima e extremamente útil. Porém, é preciso não confundir-la com uma história das mulheres e não tentar suprir, através dela, a carência de uma história social das mulheres’.

Por se tratar, também, de uma questão de direito, tensionar a categoria gênero no âmbito da Educação Prisional, se faz necessária uma abordagem interdisciplinar. Isso se deve ao fato da relevância da concepção de gênero discursivamente declarada nas políticas públicas e nas produções acadêmicas em educação, que é cindida pela organização social e pelo contexto histórico, evidenciando as limitações e as possibilidades de discussão e tensionamentos nessa seara. Assim, concorda-se com Scott (1995, p. 72, grifo do autor) que afirma:

Penso que deveríamos nos interessar pela história tanto dos homens quanto das mulheres, e que não deveríamos tratar somente do sexo sujeitado, assim como um historiador de classe não pode deixar seu olhar apenas sobre os camponeses. Nosso objetivo é compreender a importância *dos sexos*, isto é, dos grupos de gênero no passado histórico. Nosso objetivo é descobrir o leque de papéis e de simbolismos sexuais nas diferentes sociedades e períodos, é encontrar qual era o seu sentido e como eles funcionavam para manter a ordem social ou para mudá-la.

Sendo assim, reconhece-se, também, que o uso do termo ‘gênero’ “tem uma história que é tributária de movimentos sociais de mulheres, feministas, gays e lésbicas” e corresponde à “trajetória que acompanha a luta por direitos civis, direitos humanos, enfim, igualdade e respeito” (PEDRO, 2005, p. 78).

Para além do exposto, e a partir da perspectiva da análise sociológica da avaliação, percebe-se a necessidade de agregar a categoria gênero quando o objeto de avaliação consiste nas políticas e/ou programas educacionais no ambiente prisional.

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



Nesse sentido, é fundamental a compreensão da influência dos aspectos da conjuntura social na elaboração, desenvolvimento e aplicabilidade de uma política e/ou programas educacionais para que se possa tensionar o debate acadêmico a respeito das possibilidades e limites das perspectivas de avaliação até então desenvolvidas para esses objetos.

Nessa perspectiva, seria muito pertinente na execução de pesquisas em avaliação, um posicionamento teórico em relação à compreensão das questões de gênero quando essas emergem no contexto do objeto. Considerando que o conceito de gênero apresentado por Scott (1995, p. 86) define-o como “um elemento constitutivo das relações sociais fundado sobre as diferenças entre os sexos” além de constituir-se como “uma maneira primeira de significar as relações de poder”, é inegável a possibilidade de analisar os diferentes objetos de avaliação pela perspectiva da categoria gênero.

Reforçando a importância da inclusão da categoria gênero nas análises das pesquisas em avaliação, essa definição elaborada por Scott (1995) pressupõe que “as relações entre os sexos constituem um dos pilares da organização social” sendo atribuição da cultura “condiciona[r] uma grande parte da identidade feminina e masculina” tendo nas “diferenças entre os sexos”, concomitantemente, “o fruto e a fonte das estruturas hierárquicas da sociedade” (p. 91, grifo nosso).

Apesar das relações de gênero consistir em parte fundante da sociabilidade, sendo possível sua observância em todas as faces dessa sociabilidade, parece ser um aspecto ignorado pelo discurso das políticas públicas, bem como enquanto área temática no campo acadêmico da educação. Ao pesquisar acerca da recepção do tema gênero nas produções científicas no vasto campo da educação, Rosemberg (2001) concluiu que academi-



camente este é um tema não consolidado e que há uma descontinuidade nas produções, bem como uma dispersão temática:

Diria que o campo da educação não ignora a existência de um debate sobre gênero na academia, mas que a produção discente pós-graduada em seu conjunto não mostra indícios de um campo estabelecido de conhecimentos na disciplina. Considera-se, menciona-se, refere-se ao debate mulher e relações sociais de sexo/gênero, algumas vezes, do mesmo modo que político pede a benção a um líder religioso ilustre. A questão que me parece em jogo aqui (ou pelo menos aquela que me mobiliza) é a de saber o quanto a perspectiva de análise mulher e relações de gênero em Educação tem contribuído para compreender os dilemas da Educação no Brasil (ROSEMBERG, 2001, p. 59).

Os sucintos e introdutórios apontamentos apresentados aqui se caracterizam como um ponto de partida para a reflexão das questões de gênero na avaliação das políticas e/ou dos programas em Educação Prisional. Fazer o resgate da concepção dessa oferta educacional reconhecida como um direito é fundamental para compreender que a inclusão do debate das questões de gênero também constitui parte deste direito. Conclui-se, portanto, que se faz necessário tensionar os debates acadêmicos no sentido de promover diálogos interdisciplinares para a apreensão, compreensão e resistência às desigualdades de gênero.

Considerações finais

A partir das análises expostas acima, conclui-se que tanto o PEESPP (2012) quanto as produções acadêmicas que compõem essa revisão, reconhecem discursivamente a educação como direito à população penitenciária. No entanto, consi-

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



derando as questões relativas ao gênero no acesso à educação da população penitenciária não há evidências discursivas no PEESPP (2012) de que esta é uma preocupação política ao deliberar-se acerca da proposta do acesso à Educação Prisional no Paraná.

Além disso, as produções científicas que analisam o acesso à educação nas instituições penais masculinas e as que analisam as políticas públicas especificamente não se posicionam discursivamente preocupadas em abordar a categoria gênero em suas análises.

Já as produções científicas que se propõem a analisar a oferta educacional em penitenciárias femininas, reconhecem e destacam a discussão da categoria gênero em suas análises a respeito da oferta e acesso à educação, posicionando-se teoricamente a respeito.

A análise proposta nesse trabalho também evidencia que a abordagem da categoria gênero nas pesquisas sobre a oferta e o acesso à educação em ambiente prisional caracteriza-se como incipiente e necessita de maior exploração, uma vez que as produções acadêmicas ao produzirem um conhecimento/saber sobre essa realidade possibilitam a (re) orientação das políticas públicas da gestão na Educação Prisional, bem como reproduzem ou exercem resistência à realidade posta.

Para além do exposto, e a partir da perspectiva da análise sociológica da avaliação, percebe-se a necessidade de agregar a categoria gênero quando o objeto de avaliação consiste nas políticas e/ou programas educacionais no ambiente prisional. Nesse sentido, é fundamental a compreensão da influência dos aspectos da conjuntura social na elaboração, desenvolvimento e aplicabilidade de uma política e/ou programas educacionais para que se possa tensionar o debate acadêmico a respeito das



possibilidades e limites das perspectivas de avaliação até então desenvolvidas para esses objetos.

Referências

ABREU, Almiro Alves de. **Educação entre Grades:** um estudo sobre a Educação Penitenciária no Amapá. 2008, 130f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2008.

AGUIAR, Alexandre da Silva. **Educação de jovens e adultos privados de liberdade e o programa nacional de inclusão de jovens em unidades penais do estado do Rio de Janeiro.** 2012, 199f. Tese (Doutorado em Engenharia de Produção) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2012.

AMORIN, Luiz Antonio. **Um dos caminhos da educação na Penitenciária de Marília/SP.** 2001, 100f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2001.

ARAUJO, Doracina Aparecida de Castro. **Educação escolar no sistema penitenciário de Mato Grosso do Sul:** um olhar sobre Paranaíba. 2005, 240f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2005.

BARTH, Elaine Maria Luz. **Tecnologia educacional e inclusão digital para a reabilitação prisional.** 2003, 190f. Tese (Doutorado em Engenharia de Produção) – Centro Tecnológico, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2003.

BASTOS, Alessandra Alfaro. **Escola e vida no cárcere:** uma etnografia no Presídio Regional de Santa Maria. 2012, 73f. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) – Centro de Ciências Sociais e Humanas, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2012.

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



BRASIL, Conselho Nacional do Ministério Público. **A visão do Ministério Público brasileiro sobre o sistema prisional brasileiro**. Brasília: CNMP, 2013.

_____. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Promulgada em cinco de outubro de 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/ConstituicaoCompilado.htm>. Acesso em: 18 jul. 2016.

_____. **Lei nº 7.210, de 11 de julho de 1984**. Institui a Lei de Execução Penal. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L7210.htm>. Acesso em: Acesso em: 15 fev. 2016.

BELLONI, Isaura.; MAGALHÃES, Heitor de.; SOUSA, Luzia Costa de. **Metodologia de avaliação em políticas públicas: uma experiência em educação profissional**. São Paulo: Cortez Editora, 2000. 95p.

CAMPOS, Aline. **Educação, escola e prisão: o espaço de voz de educandos do centro de ressocialização de Rio Claro/SP**. 2015, 276f. Dissertação (Mestrado em Ciências Humanas) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2015.

CUNHA, Elizangela Lelis da. **Educação ou castigo: um estudo sobre mulheres reeducandas**. 2011, 172f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2011.

DINIZ, Ana Lúcia Pascoal. **PROEJA FIC/Fundamental no IFRN-Campus Mossoró: das intenções declaradas ao funcionamento de um curso em espaço prisional**. 2014, 219f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2014.

ESCRITÓRIO DAS NAÇÕES UNIDAS SOBRE DROGAS E CRIME (UNODC). ORGANIZAÇÃO PAN-AMERICANA DE SAÚDE (OPAS). **Guia sobre gênero, HIV/AIDS, coinfeções no Sistema Prisional**. Brasília: Ministério da Saúde, 2012.



FONSECA, Roberto Vidal. **A profissionalização dos apenados por meio da educação a distância como contribuição ao mercado de trabalho/ o caso da penitenciária de Florianópolis/SC.** 2011, 134f. Dissertação (Mestrado em Engenharia e Gestão do Conhecimento) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2011.

GARUTTI, Selson. **Políticas públicas educacionais na Penitenciária Estadual de Maringá – Paraná (1999-2010):** Possibilidade de reinserção social do apenado. 2015, 174f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2015.

GOMES, Priscila Ribeiro. **Tecendo fios nos espaços e tempos da escola na prisão.** 2013. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2013.

LIMA, Ellen Christina Lino. **O Exame Nacional do Ensino Médio: direitos e garantias das pessoas privadas de liberdade.** 2014, 117f. Dissertação (Mestrado em Gestão e Avaliação da Educação Pública) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2014.

MAINARDES, Jefferson. A pesquisa sobre a organização da escolaridade em ciclos no Brasil (2000- 2006): mapeamento e problematizações. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v.14, n.40, p.7-23, jan./abr. 2006.

MENDES, Francisco Carlos de Figueiredo. **Um mundo dentro de outro mundo: educação prisional no estado de Pernambuco.** 2011, 99f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2011.

NONATO, Eunice Maria Nazareth. **Educação de mulheres em situação prisional: experiência que vem do sul, no processo de reinvenção social.** 2010, 213f. Tese (Doutorado em Ciências Sociais) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2010.

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



OLIVEIRA, Carolina Bessa Ferreira de. **Para além das celas de aula:** a educação escolar no contexto prisional à luz das representações dos presos da penitenciária de Uberlândia-Minas Gerais . 2012, 138f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2012.

PARANÁ, Secretaria de Estado da Educação. Secretaria de Estado da Justiça e Cidadania do Paraná. **Plano Estadual de Educação no Sistema Prisional do Paraná.** Disponível em: <<http://www.depen.pr.gov.br/arquivos/File/planoedu.pdf>>. Acesso em: 15 fev. 2015.

PASSOS, Thais Barbosa. **Educação prisional no estado de São Paulo:** passado, presente e futuro. 2012, 131f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2012.

PEDRO, Joana Maria. Traduzindo o debate: o uso da categoria gênero na pesquisa histórica. **História**, São Paulo, v. 24, n. 1, p. 77-98, 2005.

PEREIRA, Leiva Custodio. **Educação e prisão:** o valor da escola para os jovens e adultos presos no centro de ressocialização de Cuiabá/MT. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2012.

PERROT, Michelle. Escrever uma história das mulheres: relato de uma experiência. **Cadernos Pagu**, Campinas, n. 4, p. 09-28, 1995.

ROSEMBERG, Fúlvia. Caminhos cruzados: educação e gênero na produção acadêmica. **Educ. Pesq.**, São Paulo, v. 27, n. 1, p. 47-68, Jan./jun. 2001.

SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação e Realidade**, Porto alegre, v. 2, n. 20, p. 71-99, jul./dez. 1995.

SILVA JUNIOR, Manoel Bezerra da. **Educação na prisão.** 2011, 143f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2011.



SILVA, Agnus Rodrigues da. **Curso superior no sistema prisional mineiro: obstáculos e convergências na reintegração de presos.** 2011. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão Social, Educação e Desenvolvimento Local) – Centro Universitário UNA, Minas Gerais, 2011a.

SILVA, Gerlan Oliveira da. **Avaliação diagnóstica da oferta educacional no sistema prisional brasileiro: identificando dificuldades e potencialidades.** 2011, 142f. Dissertação (Mestrado em Educação Brasileira) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2011b.

SILVA, Jose Marcelo Conceição. **Para cada pé, um sapato!? A educação como uma das formas para reinserir o preso na sociedade.** 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2012.

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL: A REFLEXÃO DOS RESULTADOS DA AVALIAÇÃO DE LARGA ESCALA PELA ESCOLA E A NECESSIDADE DE LEGITIMIDADE POLÍTICA

SABIA, Claudia Pereira de Pádua

Doutora em Educação, UNESP, docente do departamento de Administração e Supervisão Escolar da FFC/
Marília. E-mail: fsabia@uol.com.br.

Agência Financiadora: não contou com financiamento

RESUMO

A avaliação de larga escala percorreu um longo caminho desde a década de 1990 e, apesar das críticas e das contradições que a temática envolve vem sendo ampliado o debate em torno de seus resultados, formatos e consequências de sua implementação na sala de aula. As avaliações de sistema vêm informando desde suas primeiras edições que a aprendizagem não esta ocorrendo na educação básica de nossas escolas do país. O estudo tem como objetivo refletir sobre os resultados da avaliação externa pelos atores da escola na avaliação institucional visando sua utilização para o planejamento pedagógico. É a avaliação institucional que possibilita a legitimidade política dos dados disponibilizados na avaliação externa através da negociação entre “os que fazem a escola”. Embora a ênfase neste trabalho, sobre a avaliação institucional, tenha sido sob o ângulo da reflexão dos resultados da avaliação de sistema, ressaltamos a necessidade de outros indicadores qualitativos elencados pelo coletivo que contribua para o resgate da finalidade da escola. A metodologia utilizada acontece por meio das pesquisas bibliográfica e documental. Como resultados, apresentamos o crescimento das pesquisas de avaliação para o apoio pedagógico, o aprimoramento dos Boletins Pedagógicos elaborados pelas Secretarias Estaduais de Educação, além de algumas iniciativas como o PIP – Plano de Intervenção Pedagógica e o Monitoramento da Aprendizagem.

Palavras-Chave: Avaliação Institucional. Avaliação de larga escala. Sistema Nacional de Avaliação.



ABSTRACT

Large-scale evaluation has come a long way since the 1990s and despite the criticisms and contradictions that the issue involves, the debate about its results, formats and consequences of its implementation in the classroom has been broadened. The system evaluations have been informing from their first editions that the learning is not happening in the basic education of our schools of the country. The study aims to reflect on the results of the external evaluation by the school actors in the institutional evaluation aiming its use for pedagogical planning. It is the institutional evaluation that allows the political legitimacy of the data available in the external evaluation through negotiation between “those who do the school”. Although the emphasis in this work on institutional evaluation has been to reflect the results of the system evaluation, we emphasize the need for other qualitative indicators listed by the collective that contribute to the recovery of the purpose of the school. The methodology used is bibliographical and documentary research. As a result, we present the growth of evaluation surveys for pedagogical support, the improvement of the Pedagogical Bulletins prepared by the State Secretariats of Education, as well as some initiatives such as the PIP - Pedagogical Intervention Plan and the Monitoring of Learning.

Key-words: Institutional Evaluation. Large scale evaluation. National Evaluation System.

Introdução

Iniciamos nosso estudo apresentando a conceituação da avaliação de larga escala implementada no país, a partir da década de 1990. 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

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



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).

Consideramos que a avaliação de larga escala percorreu um longo caminho desde a década de 1990 e apesar das críticas e das contradições que a temática envolve vem sendo ampliado o debate em torno de seus resultados, formatos e consequências de sua implementação na sala de aula.

O estudo tem como objetivo refletir sobre os resultados da avaliação externa pelos atores da escola na avaliação institucional visando sua utilização para o planejamento pedagógico. A metodologia utilizada é a de pesquisas bibliográfica e documental.

Para desenvolver este estudo, optamos por iniciar com breve retrospectiva histórica da implementação do sistema nacional de avaliação e a criação das avaliações de larga escala no Brasil. Na sequência, abordar a avaliação institucional como uma etapa indispensável para a escola, coletivamente, refletir sobre seus objetivos de modo a reorientar suas ações.

Sistema nacional de avaliação

Na gestão de Fernando Henrique Cardoso, teve início a Reforma do Estado e foram aprovadas, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB/1996 (Lei nº 9.394/96) e demais legislações complementares que propiciaram a implementação do sistema nacional de avaliação da educação no Brasil.

Oliveira (1999, p.71), nos esclarece o direcionamento da reforma do Estado afirmando que:



[...] o Ministério da Administração e Reforma do Estado (MARE) propõe, em 1995, uma reforma pela qual o Estado é revisto, uma vez que este ‘deixa de ser o responsável direto pelo desenvolvimento econômico e social, pela via da produção de bens e serviços, para fortalecer-se na função de promotor e regulador desse desenvolvimento’. Nesse sentido são explicadas as privatizações que vêm ocorrendo, uma vez que se pretende ‘transferir para o setor privado as atividades que podem ser controladas pelo mercado’, além de propor a ‘descentralização para o setor público não estatal de execução de serviços que não envolvem o exercício do poder do Estado, mas devem ser subsidiados pelo Estado, como é o caso dos serviços de educação, saúde, cultura e pesquisa científica.

O MARE está contido numa composição mais ampla de reformas neoliberais. Para Silva (1995, p.45), se quisermos compreender as estratégias que o projeto neoliberal no Brasil tem, reservadas para a educação “é importante compreender que esse processo é parte de um seguimento internacional mais amplo”. Para o autor, o projeto neoliberal busca a redefinição da educação em termos de mercado, ou seja, tem como eixo orientador o próprio mercado.

Sob outra perspectiva, Horta Neto (2015) informa também a importância do Plano Diretor da Reforma do Estado, destacando que:

Neste Plano estão indicadas algumas diretrizes que influenciariam determinantemente o processo educacional brasileiro. Dentre elas, podemos citar a descentralização, como uma nova visão para a gestão das instituições públicas, balizadas pelo princípio da eficiência, autonomia e participação social; esta última considerada como fator de “melhoria da qualidade e eficiência na prestação do serviço público” (BRASIL/MARE, 1995^a, p.5) Uma outra questão que ganha relevância no Plano

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



é a qualidade dos serviços prestados pelo Estado. (HORTA NETO, 2015, p.102)

O autor citado complementa que o Plano propõe ainda a implantação de uma sistemática de avaliação, a partir da construção de indicadores de desempenho.

Além da implementação da Reforma do Estado, as reformas educacionais iniciadas nesta década foram recomendadas por vários organismos internacionais. Torres (2001), ao fazer um balanço dos dez anos da Conferência Educação para Todos, ocorrida em Jontien (Tailândia) em 1990, analisa que:

A uniformização da política educativa em escala global está vinculada ao crescente peso dos organismos internacionais no projeto e na execução da política educativa nos países em desenvolvimento. Isso vale particularmente para o Banco Mundial, o sócio mais forte da Educação para Todos, que liderou o cenário educativo na década de 1990. (TORRES, 2001, p.79)

Segundo a autora citada, o pacote de reforma educativa recomendado aos países em desenvolvimento, principalmente para a reforma da educação primária, inclui: empréstimos e assessoria técnica da banca internacional para o diagnóstico, delineamento e execução da reforma; primazia da análise econômica na definição de problemas e das prioridades; ênfase na educação básica (e transferência dos recursos do ensino superior); “foco na pobreza” e nas políticas de compensação ou de “discriminação positiva” para os grupos mais desfavorecidos ou em “risco”; reforma administrativa como prioridade, elemento central e articulador, e papel secundário da reforma curricular e pedagógica; descentralização da gestão e da autonomia da instituição escolar; ênfase na avaliação do rendimento escolar e na implantação de sistemas nacionais de avaliação de resultados; ênfase na tecnologia educativa, dentre outras.



Cabe reiterar, à ênfase na avaliação do rendimento escolar e na implantação dos sistemas nacionais de avaliação dos resultados “recomendados” na Conferência citada, em que o Banco Mundial foi seu patrocinador principal.

De acordo com Bonamino e Franco (2015, p.110), a origem do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB):

Relaciona-se com demandas do Banco Mundial (BM) referentes à necessidade de desenvolvimento de um sistema de avaliação do impacto do Projeto, segmento Educação, no âmbito do VI Acordo MEC/Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento -BIRD (Brasil, 1988). Tal demanda ainda, aliada ao interesse do MEC em implementar um sistema amplo da avaliação da educação, levou a iniciativas que redundaram na criação do sistema nacional de Avaliação do Ensino Público de 1º Grau - SAEP.

Os autores citados informam ainda que, em 1988, houve uma aplicação piloto do SAEP nos estados do Paraná e Rio Grande do Norte para testar a pertinência e adequação dos instrumentos e procedimentos. Entretanto, dificuldades financeiras impediram o prosseguimento do projeto.

Conforme Bauer (2010), muitos dos programas de avaliação foram desenvolvidos a partir de 1995, quando a V Cúpula Ibero-Americana de Chefes de Estado e de Governo aprovou o Programa de Cooperação para o Desenvolvimento de Sistemas Nacionais de Avaliação da Qualidade da Educação em San Carlos de Bariloche.

O contexto do desenvolvimento da avaliação de sistemas no Brasil é explicitado por Bonamino (2002):

No final dos anos 80, o reconhecimento da inexistência de estudos que mostrassem mais claramente o atendimento educacional oferecido à população e seu peso sobre o desempenho dos alunos dentro do sistema es-

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



colar conduziu as primeiras experiências de avaliação de primeiro grau. Já nos anos 90, o sistema de avaliação da educação básica passa a inserir-se em um conjunto mais complexo de inter-relações, em cujo interior operam o aprofundamento das políticas de descentralização administrativa, financeira e pedagógica da educação, um novo aparato legal e uma série de reformas curriculares. (BONAMINO, 2002, p.15-16).

Para esta autora, a lógica do desenvolvimento dos sistemas de avaliação se baseava na preocupação com os índices e a qualidade dos serviços educacionais, e pela necessidade de um gerenciamento eficaz dos recursos disponíveis para a educação, valorizavam as informações obtidas por meio de aplicação de testes aos alunos como suporte à tomada de decisões na área educacional.

Portanto, a implantação do sistema nacional de avaliação aliava-se perfeitamente ao novo papel do estado “avaliador ou regulador”. A avaliação de programas e sistemas educacionais começa a exercer função de controle sobre os serviços educacionais e prestação de contas tanto ao Estado quanto à sociedade.

O estudo de Gatti (2015, p.44), indica também a preocupação do Ministério da Educação com os primeiros resultados dos processos de avaliação realizados no final da década de 1980, pois os mesmos eram “muito aquém do esperado”. Cabe reiterar a análise da autora, de que

As avaliações de rendimento escolar realizadas entre 1988-1991 trouxeram o impacto dos baixos resultados médios, muito aquém do esperado, que repercutiram tanto no Ministério, como nas Secretarias de Educação e na mídia, criando nas instituições públicas interesse pelos processos avaliativos. [...] Estes primeiros estudos abrangentes de alunos e escolas serviram de base para a



implantação do SAEB – Sistema de Avaliação da Educação Brasileira. (GATTI, 2015, p.44)

A partir das previsões legais (Lei 9.394/96 e demais legislações complementares e/ou regulamentadoras), foi criado o Sistema Nacional da Educação Básica (SAEB), em nível nacional, desde o ano de 1990. Nesta década foi criado ainda, o Exame Nacional de Cursos (ENC) para avaliar os cursos superiores em 1996 (atual ENADE), e o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) em 1998. Destacamos também que nesta década vários estados brasileiros implementam seus sistemas de avaliação.

Retomando às avaliações em larga escala, em nível nacional, destaca-se que em 2005, foi criada a ANRESC – Avaliação Nacional do Rendimento Escolar, conhecida como Prova Brasil, através do desmembramento do SAEB.

O sistema nacional de avaliação buscava em um primeiro momento um diagnóstico geral dos sistemas de ensino. A partir da Prova Brasil, buscou-se estabelecer relações com cada uma das escolas participantes da rede, ao divulgar os resultados de cada escola participante, bem como, a divulgação do indicador IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica. Criado em 2007, este indicador pondera os resultados da Prova Brasil e os indicadores de desempenho captados pelo censo escolar (evasão, aprovação e reprovação). O IDEB varia de zero a dez, desdobrável por estado e município, e redes de ensino e escola.

A criação do IDEB ocorreu neste ano quando o Ministério da Educação e Cultura – MEC lançou o Plano de Desenvolvimento da Educação. Tal plano foi lançado concomitantemente ao Decreto nº 6.094/2007, que instituiu o “Plano de Metas *Compromisso Todos pela Educação*”.

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



Após este breve histórico da implantação do sistema nacional de avaliação, citamos alguns (umas) autores (as) como Barreiros (2002), Arelaro (2007), Freitas (2007), Fischer (2010), Bonamino e Souza (2012), Santos e Sabia (2015) que teceram críticas às avaliações de larga escala sob diferentes perspectivas.

Entretanto, apesar das críticas e dos limites das avaliações de larga escala, consideramos as avaliações externas necessárias, pois, as mesmas vêm informando desde suas primeiras edições que a aprendizagem não esta ocorrendo na educação básica de nossas escolas do país. Portanto, identificamos uma evolução das pesquisas em avaliação educacional considerável nos últimos trinta anos e os estudos, bem como eventos importantes sobre este tema vêm enfatizando a necessidade de aperfeiçoamentos, redirecionamentos e informações complementares visando sua utilização para o planejamento pedagógico.

Para ilustrar nossa afirmação, buscamos apoio em Gatti (2014), que mencionando sobre a Teoria de Resposta ao Item (TRI), utilizada em várias avaliações de sistema, relata que não tem sido feito um questionamento mais profundo se esse procedimento é adequado para todas as situações, apenas adere-se.

Não se levanta a questão relevante sobre a contribuição pedagógica para as escolas dessa escala, no formato divulgado, e também não se faz considerações sobre a perda de informações educacionais importantes como, por exemplo, a análise dos erros em uma perspectiva curricular, que muito informam sobre caminhos cognitivos e contribuem para planejamentos pedagógicos.

Poderíamos pensar menos em comparações e pensar mais em contribuições. Diversificar os modelos adotados, especialmente em estados e municípios, poderia trazer outras informações pedagógicas, mais aderentes às localidades e com mais significado para os



professores, diretores, os pais, contribuindo mais diretamente para planejamento de ensino. (GATTI, 2014, p.22-23) (grifo do autor)

Consideramos que as avaliações externas deveriam ser utilizadas para orientar o trabalho do professor e sua prática docente, num processo de ação-reflexão-ação. De acordo com Oliveira (2011, p. 137), as avaliações externas parecem ter sido desenhadas muito mais com o objetivo de produzir informações para os gestores de redes educacionais “do que para ajudar os professores a analisarem os resultados buscando rever seus métodos de ensino e práticas de avaliação”.

Diante do contexto apresentado, enfatizamos a necessidade das avaliações de larga escala terem significado para os professores, e, portanto, questionamos: como a avaliação de larga escala poderia contribuir para o planejamento pedagógico dos professores? E os gestores, discutem os resultados da avaliação de larga escala com os demais segmentos (professores, alunos, funcionários e pais) na avaliação institucional da escola?

A partir destes questionamentos, abordaremos no próximo tópico sobre a avaliação institucional.

Avaliação institucional

Retomando os questionamentos que fizemos neste estudo, entendemos que a escola deve utilizar os resultados das avaliações externas para repensar suas ações, ou seja, se autoavaliar. A autoavaliação é uma das etapas previstas na elaboração do projeto político pedagógico – PPP. O PPP deve ser construído com a participação de todos os atores da escola, proporcionando o comprometimento com seus objetivos.

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



Freitas et al. (2012, p.40) corrobora nossa afirmação, “[...] a referência para a avaliação institucional está no projeto político pedagógico da escola. Ele reflete compromissos do coletivo”. O autor ainda define o PPP,

por projeto político-pedagógico entendemos uma proposta de trabalho da escola elaborada coletivamente que orienta (e responsabiliza) a ação de seus atores, bem como formaliza demandas ao poder público e cria as condições de trabalho adequadas na escola. É, portanto, um instrumento vivo e dinâmico que pauta compromissos bilaterais, onde o protagonismo é da escola. (FREITAS et al, 2012, p.40)

Destacamos também a definição de Veiga (1998). Para quem

o projeto político-pedagógico explicita os fundamentos teórico-metódicos, os objetivos, o tipo de organização e as formas de implementação e avaliação da escola. As modificações que se fizerem necessárias resultam de um processo de discussão, avaliação e ajustes permanentes do projeto pedagógico. (VEIGA, 1998. p.13) _

Portanto, a avaliação institucional é necessária para que os objetivos do PPP sejam reavaliados, revistos e novas ações e direcionamentos sejam implantados.

É na implementação da sua avaliação institucional com a participação dos segmentos da escola que a mesma irá elencar, os indicadores que serão considerados para identificar se os objetivos da escola estão sendo atingidos ou não, e o que fazer diante deste diagnóstico.

Cabe destacar as definições da avaliação institucional conforme os seguintes autores:

[...] 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 referencia princípios e finalidades estabelecidos no projeto da escola, ao tempo em que subsidia a sua própria definição. (SOUSA, 1995, p.63);

[...] 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);

A avaliação institucional da escola consiste em um processo sistemático, abrangente e contínuo de observação, coleta e análise de dados, interpretação e julgamento da realidade e prática escolares, em seus desdobramentos e interações, tendo como objetivo contribuir para a melhoria contínua do trabalho educacional e seus resultados. (LUCK, 2012, p.39).

Ao tomar esses conceitos como referência, concebemos a avaliação institucional como um processo sem fim, contínuo, de busca constante na melhoria do ensino que pressupõe e exige predisposição à mudança, visando a escola como um todo, levando em consideração os olhares de seus agentes.

Acrescentamos ainda, a definição de Dias Sobrinho (2003, p.177) de que a “avaliação educacional é uma prática social orientada, sobretudo, para produzir questionamentos e

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



compreender os efeitos pedagógicos, éticos, sociais, econômicos do fenômeno educativo [...]”.

Desse modo, consideramos a avaliação institucional como um instrumento de potencialidade para a escola se apropriar da avaliação externa, conjugando-a 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 apenas dos indicadores externos quantitativos. Mas também buscando compreender o que os mesmos estão indicando, indispensáveis para a tomada de decisões.

A partir de nossas colocações, vislumbramos a potencialidade da avaliação institucional, embora conscientes de seus limites e que sua elaboração coletiva seja uma tarefa complexa.

Grochoska (2013), em seu estudo sobre o processo de autoavaliação institucional desenvolvido numa escola de educação básica da região metropolitana de Curitiba-PR, afirma que

ao final (ou seria início?) desse processo, o aspecto a ser levantado é a inclusão da autoavaliação institucional no Projeto Político-Pedagógico e no Regimento da Instituição. Muitas escolas até contemplam esse item em seus documentos ou encaminhamentos; no entanto, percebe-se que ainda são poucas as instituições que, de fato, concretizam essa prática de forma emancipatória para a tomada de decisão e melhoria do espaço escolar. (GROCHOSKA, 2013, p.109)

Esta informação da autora é também apontada por Freitas et al. (2012), que relata em pesquisa recente que convidaram duzentos e cinquenta escolas para participar do esforço coletivo de desenvolvimento de avaliação institucional e apenas dez escolas se apresentaram.



Entretanto, apesar das pesquisas apontarem um número considerável de escolas que elaboram a avaliação institucional buscando apenas atender as exigências burocráticas; julgamos que a sua elaboração é indispensável como instrumento para viabilizar a aprendizagem dos alunos.

Os sistemas estaduais exigem a elaboração do PPP em períodos determinados de tempo. Conforme mencionado, a avaliação institucional (autoavaliação) deve fazer parte do PPP. Traçando um paralelo com o ensino superior, além da avaliação externa Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE), foi criada em 2004, a Lei SINAES – Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior. Esta lei obriga as instituições de ensino superior a criar uma comissão interna de avaliação, denominada CPA. A referida Lei estabelece todas as dimensões da instituição que devem ser avaliadas e encaminhadas ao Ministério da Educação e Cultura – MEC.

Na Educação Básica, a avaliação institucional foi também recomendada no atual Plano Nacional da Educação, aprovado em junho de 2014 (Brasil, 2014). Destacamos as seguintes estratégias do Plano:

7.3. constituir, em colaboração coma 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. (BRASIL, 2014)

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

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



do planejamento estratégico, a melhoria contínua da qualidade educacional, a formação continuada dos (as) profissionais da educação e o aprimoramento da gestão democrática. (BRASIL, 2014)

Consideramos que a mesma deva ser buscada pelos gestores, não meramente para atender à legislação, mas porque a avaliação institucional é fundamental e necessária para atingir os objetivos educacionais.

Portanto, a avaliação institucional, pode ter também um papel de mediação entre a avaliação de sistema e a avaliação da aprendizagem. Identificamos a necessidade da avaliação institucional, ou seja, o coletivo da escola, analisar os resultados da avaliação de sistema, debruçar-se sobre estes dados, validá-los e encontrar formas de encaminhamento ao professor, de modo a oferecer subsídios à avaliação em sala de aula.

Como nos relata Freitas et al. (2012, p.65), “o simples envio ou disponibilização de dados em um site não terá um mecanismo seguro de reflexão sobre os mesmos. Os dados podem ter legitimidade técnica, mas lhes faltará legitimidade política”.

Essa legitimidade política só será conquistada a partir da negociação com “os que fazem a escola”, ou seja, através dos vários atores que a compõem e constroem coletivamente sua avaliação institucional.

Em relação a reflexão sobre os dados da avaliação de sistema, Brooke e Cunha (2015) informam que as Secretarias tentam suprir esta lacuna emitindo materiais informativos que tentam traçar um diagnóstico do nível de aprendizagem dos alunos. Os autores destacam dois materiais: Boletins Pedagógicos e Relatórios.

Cabe explicitar o objetivo dos mesmos e a quem se destina:



a) Boletins Pedagógicos, que seguem um formato próprio para o consumo do professor e disponibiliza, em meio a informações padronizadas, resultados específicos da escola; e b-) Relatórios, destinados aos gestores, que resumem de forma mais técnica os resultados da rede. Juntamente com essas práticas de divulgação, observam diversas estratégias para formação continuada de professores com base nos resultados da avaliação para facilitar a compreensão dos Boletins ou remediar problemas comuns. (BROOKE; CUNHA, 2015, p.359)

Os autores informam ainda, que mesmo com a evolução da qualidade dos Boletins Pedagógicos e em alguns casos, a criação de um dia específico para estudo coletivo do material devolutivo pela escola, “a divulgação dos resultados não redundava automaticamente na sua apropriação por parte dos professores”. (BROOKE; CUNHA, 2015, p.360)

Considerações finais

Diante do exposto, consideramos um desafio, a reflexão dos resultados da avaliação de sistema pelos atores da escola em sua avaliação institucional, objetivando a apropriação dos mesmos como subsídios aos professores em sala de aula. Este processo contribuiria para, a partir da análise aprofundada dos Boletins Pedagógicos, elaborar um diagnóstico e reorganizar as atividades, reorientar ações e rever os instrumentos utilizados na avaliação da aprendizagem.

Apesar da divulgação dos Boletins Pedagógicos contendo os resultados da avaliação de larga escala, o problema central segundo Brooke e Cunha (2015) reside nas inúmeras dificuldades dos professores para entender as matrizes de referência dos testes, associá-los aos conteúdos ministrados e trabalhá-los em sala de aula.

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



Os autores citados apresentam o chamado Monitoramento da Aprendizagem, como exemplo do que vem sendo realizado na cidade de Belo Horizonte/MG. Este processo compreende ações voltadas aos alunos como reforço escolar, bem como ações de formação docente, em que os professores recebem informação específica e acompanhamento constante da Secretaria Municipal de Educação. Mencionam ainda o PIP – Plano de Intervenção Pedagógica, que vem sendo realizado pela Secretaria da Educação do estado de Minas Gerais. (BROOKE; CUNHA, 2015)

Outras pesquisas recentes apontam este direcionamento da avaliação para o apoio pedagógico (SOARES, 2015; SANTOS, CIASCA, 2015; ARAÚJO E OLIVEIRA, SILVA, 2015; BARRETO, 2015; BAUER, 2015; SILVA, NUNES, 2015).

Finalizamos, parafraseando Freitas et al (2012), de que é a avaliação institucional que possibilita a legitimidade política dos dados disponibilizados na avaliação externa através da negociação entre “os que fazem a escola”. Destacamos que a ênfase neste estudo da avaliação institucional foi sob o ângulo da reflexão dos resultados da avaliação de sistema para monitorar/apoiar a aprendizagem dos alunos. Entretanto, ressaltamos a necessidade de outros indicadores qualitativos elencados pelo coletivo que contribua para o resgate da finalidade da escola, ou seja, que a avaliação institucional, propicie a reflexão “para além dos conteúdos”, buscando o desenvolvimento de valores, de consciência dos direitos e deveres, e da emancipação e autonomia dos sujeitos.

Referências

ARAÚJO E OLIVEIRA, J.B.; SILVA, L.C. Para que servem os Testes de Alfabetização. In: BROOKE, N.; ALVES, M.T.G.; OLIVEI-



RA, L.K.M. (orgs.) **A Avaliação da Educação Básica**: a experiência brasileira. Belo Horizonte: Fino Traço, 2015, p.365-374.

ARELARO, L. R. G. Formulação e Implementação das Políticas Públicas-Privadas: Impasse Democrático ou Mistificação Política? **Educação & Sociedade**, Campinas, vol. 28, n.100 - Especial, p. 899-919, out.2007.

BARREIROS, D. As Matrizes de Referência (MCR) para o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb): o caráter disciplinador e a perda da autonomia. In: REUNIÃO DA ANPED, 25., GT 12, Caxambu, 2002. **Anais**. Caxambu, MG, 2002. Disponível em: <www.anped.org.br/reunioes/25/excedentes25/deborara-quelalvesbarreirost12.rtf>. Acesso em: 20 fev. 2012.

BARRETO, E.S.S. Políticas de Currículo e Avaliação e Políticas Docentes. In: BROOKE, N.; ALVES, M.T.G.; OLIVEIRA, L.K.M. (orgs.) **A Avaliação da Educação Básica**: a experiência brasileira. Belo Horizonte: Fino Traço, 2015, p.375-380.

BAUER, A. **Usos dos resultados das avaliações de sistemas educacionais: iniciativas em curso em alguns países da América**. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. Brasília, v.91 n.228, maio/ago. p.315-344, 2010.

_____. Uso dos Resultados do SARESP e Formação de Professores: a visão dos níveis centrais. In: BROOKE, N.; ALVES, M.T.G.; OLIVEIRA, L.K.M. (orgs.) **A Avaliação da Educação Básica**: a experiência brasileira. Belo Horizonte: Fino Traço, 2015, p.381-386.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm Acesso em 15/05/2017.

_____. **Lei nº 10.861**, de 14 de abril de 2004. Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior - SINAES e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/lei/l10.861.htm Acesso em: 15/05/2017.

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



_____ **Decreto nº 6.094**, de 24 de abril de 2007. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação. Disponível em: <http://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?jornal=1&pagina=5&data=25/04/2007> Acesso em: 15/05/2017.

_____ Ministério da Educação. **Lei nº 13.005**, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm Acesso em 13/10/2015. Acesso em 15.05.2017.

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

BONAMINO, A.C. FRANCO, C. Avaliação e Política Educacional: o processo de institucionalização do SAEB. In: BROOKE, N.; ALVES, M.T.G.; OLIVEIRA, L.K.M. (orgs.) **A Avaliação da Educação Básica: a experiência brasileira**. Belo Horizonte: Fino Traço, 2015, p.110-122.

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.; CUNHA, M.A de A. A Avaliação Externa como Instrumento da Gestão Educacional nos Estados. In: BROOKE, N.; ALVES, M.T.G.; OLIVEIRA, L.K.M. (orgs.) **A Avaliação da Educação Básica: a experiência brasileira**. Belo Horizonte: Fino Traço, 2015, p.359-364.

DIAS SOBRINHO, J. **Avaliação institucional: teoria e prática**. São Paulo: Cortez, 2003.

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.



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 Editora; Brasília: Líber Livro, 2010, p.37-44.

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

FREITAS, L.C. et al. **Avaliação Educacional** - caminhando na contramão. Petrópolis: Editora Vozes, 4.ed., 2012.

GATTI, B.A. Avaliação: contexto, história e perspectivas. **Revista Olh@res**, Guarulhos, v. 2, n. 1, p. 08-26. Maio, 2014.

_____. Avaliação de Sistemas Educacionais do Brasil. In: BROOKE, N.; ALVES, M.T.G.; OLIVEIRA, L.K.M. (orgs.) **A Avaliação da Educação Básica**: a experiência brasileira. Belo Horizonte: Fino Traço, 2015, p.39-45.

GROCHOSKA, M.A. As contribuições da autoavaliação institucional para a escola de educação básica. Petrópolis: Vozes, 2013.

HORTA NETO, J.L. Um olhar Retrospectivo sobre a Avaliação Externa no Brasil: das primeiras medições em educação até o SAE de 2005. In: BROOKE, N.; ALVES, M.T.G.; OLIVEIRA, L.K.M. (orgs.) **A Avaliação da Educação Básica**: a experiência brasileira. Belo Horizonte: Fino Traço, 2015, p.102-109.

LEITE, D. **Reformas universitárias**: Avaliação Institucional Participativa. Petrópolis: Vozes, 2005.

LUCK, H. **Perspectivas da Avaliação Institucional da Escola**. Campinas: Vozes, 2013;

OLIVEIRA, C. **A municipalização do ensino no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

OLIVEIRA, A. P. M. A Prova Brasil como política de regulação da rede pública do Distrito Federal. 2011. 276 f. **Dissertação** (Mestrado em Educação) - Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2011.

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



SANTOS, F.D.G.; CIASCA, M.I.F.L. A Perspectiva do Acompanhamento Longitudinal da Aprendizagem dos Alunos do Ensino Médio através dos Resultados do SPAECE. In: BROOKE, N.; ALVES, M.T.G.; OLIVEIRA, L.K.M. (orgs.) **A Avaliação da Educação Básica: a experiência brasileira**. Belo Horizonte: Fino Traço, 2015, p.350-353.

SILVA, T. T. A “nova” direita e as transformações na pedagogia da política e na política da pedagogia. In: GENTILI, P.; SILVA, T. T. (Org.). **Neoliberalismo, qualidade total e educação**. 2.ed. Petrópolis: Vozes, 1995.

SILVA, V.A. da; NUNES, S. do C. Plano de Intervenção Pedagógica: resultados e perspectivas sob o olhar da inspeção escolar. In: BROOKE, N.; ALVES, M.T.G.;

OLIVEIRA, L.K.M. (orgs.) **A Avaliação da Educação Básica: a experiência brasileira**. Belo Horizonte: Fino Traço, 2015, p.387-395.

SOARES, S. Avaliação Educacional como Instrumento Pedagógico. In: BROOKE, N.; ALVES, M.T.G.; OLIVEIRA, L.K.M. (orgs.) **A Avaliação da Educação Básica: a experiência brasileira**. Belo Horizonte: Fino Traço, 2015, p.350-353.

SOUSA, S. Z. Avaliação escolar: constatações e perspectivas. **Revista de Educação AEC**, Brasília: AEC do Brasil, ano 24, n.94, p. 59-66, jan./mar. 1995.

TORRES, R. M. **Educação para todos- A tarefa por fazer**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

VEIGA, I. P. A. Perspectivas para Reflexão em Torno do Projeto político Pedagógico. In: VEIGA, I. P. A; RESENDE, L.M.G. (Orgs.). **Escola: Espaço do projeto-político pedagógico**. Campinas: Papirus, 1998, p.9-32.

WERLE, F. O. C. (org.) **Avaliação em Larga escala foco na escola**. São Leopoldo: Oikos Editora; Brasília: Líber Livro, 2010.



AUTOAVALIAÇÃO INSTITUCIONAL NA UFPI: TRAZENDO PARA O DEBATE CONVICÇÕES E PRÁTICAS

Mirtes Gonçalves Honório

Professora adjunto do Departamento de Métodos e Técnicas de Ensino e coordenadora do Núcleo de Estudos, Pesquisa e Extensão sobre Formação de Professores e Práticas Educativas – NEFORPE .

E-mail: mirteshonório@hotmail.com.

Teresa Christina T.S Honório

Professora adjunto do Departamento de Métodos e Técnicas de Ensino e membro do Núcleo de Estudos, Pesquisa e Extensão sobre Formação de Professores e Práticas Educativas – NEFORPE .

E-mail: teresaufpi@hotmail.com

Agência Financiadora: não contou com financiamento

RESUMO

O artigo apresenta os resultados de uma pesquisa que teve como objetivo identificar as condições do ensino, da pesquisa, da extensão e da gestão na UFPI, acerca das suas potencialidades e fragilidades segundo a comunidade acadêmica. A metodologia utilizou pesquisa de documentação direta e indireta fundamentada em Lakatos e Marconi (1999) e contou com a participação de docentes, gestores, técnico-administrativos e discentes, por meio de questionários elaborados com base nas dimensões do SINAES, disponibilizados no site da UFPI. Os dados foram organizados conforme as dimensões do SINAES e analisados com base em um enfoque interpretativo, que teve por referência, dentre outros autores, Dias Sobrinho (2003) e Beloni (2000). Os resultados apontam para a necessidade da criação de um programa de autoavaliação, organização de fóruns de representantes de CPA de IES do Estado e região, formação de grupos de estudo como mecanismo de difusão de uma cultura avaliativa. Ressalta-se que essa experiência apesar de refletir a identidade de uma Instituição, poderá contribuir para o desenvolvimento de pesquisas na área. Para finalizar, tecemos algumas considerações, trazendo novos questionamentos para fomentar o debate na perspectiva da continuidade e do aprimoramento do processo de autoavaliação institucional.

Palavras-chaves: Avaliação institucional. Autoavaliação. Comissão própria de avaliação.

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



ABSTRACT

The article presents the results of a research that had as objective to identify the conditions of teaching, research, extension and management in the UFPI, about their potentialities and weaknesses according to the academic community. The methodology used direct and indirect documentation research based on Lakatos and Marconi (1999) and counted on the participation of teachers, managers, technical-administrative and students through questionnaires elaborated based on the dimensions of SINAES, available on the UFPI website. The data were organized according to the dimensions of the SINAES and analyzed based on an interpretative approach, which had, among other authors, Dias Sobrinho (2003) and Beloni (2000) as a reference. The results point to the need to create a self-assessment program, organization of forums of CPA representatives from HEI of the State and region, formation of study groups as a mechanism to disseminate an evaluation culture. It should be emphasized that this experience, despite reflecting the identity of an institution, could contribute to the development of research in the area. To conclude, we weave some considerations, bringing new questions to foment the debate in the perspective of the continuity and the improvement of the process of institutional self-evaluation.

Key-words: Institutional evaluation. Self-assessment. Self evaluation committee.

Introdução

Atualmente, a avaliação tem ocupado um lugar de destaque nas políticas públicas educacionais, sendo considerada um dos seus eixos estruturantes. A partir da década de 1990, ganha visibilidade, no cenário educacional brasileiro, com a implantação do Programa de Avaliação das Universidades Brasileiras (PAIUB). Neste sentido, surgem discussões acerca da necessidade de uma avaliação de caráter permanente, integrando a avaliação interna e externa, que culmina com a avaliação implementada pelo Sistema Nacional de Avaliação da Educação



Superior (SINAES), instituído pela Lei 10.861, de 14 de abril de 2004.

O SINAES tem por finalidades a melhoria da qualidade da Educação Superior, a orientação da expansão da sua oferta, o aumento permanente da eficácia institucional, a 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 às diferenças e à diversidade, da afirmação da autonomia e da identidade institucional de acordo com a Lei 10.861, de 14/4/2004, parágrafo 1º, do Artigo 1º (BRASIL, 2004).

No intuito de descrever e trazer para a reflexão e análise, a experiência da autoavaliação desenvolvida pela Comissão Própria de Avaliação (CPA), na Universidade Federal do Piauí (UFPI), apresentamos os desafios enfrentados para a respectiva implementação e os resultados da pesquisa realizada na IES em 2012 cujo objetivo era identificar as condições do ensino, da pesquisa, da extensão e da gestão, suas potencialidades e fragilidades, com vistas à melhoria da sua qualidade, tendo como sujeitos a comunidade universitária dessa instituição. E teve como critério teórico-metodológico a pesquisa qualitativa fundamentada nas ideias da pesquisadora Marli de Oliveira (2007), na qual mostra que os dados quantitativos integram-se aos qualitativos para uma análise social da pesquisa, portanto temos uma pesquisa de documentação direta e indireta fundamentada em Marconi e Lacakatos (1999), cuja amostra constituiu-se de docentes, gestores, técnico-administrativos e discentes, que responderam aos questionários elaborados com base nas dimensões do SINAES, disponibilizados no site da UFPI.

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



Os dados foram organizados conforme as dimensões do SINAES e analisados com base em um enfoque interpretativo, fundamentado, na literatura pertinente à temática, dentre outros em Dias Sobrinho (2003) e Beloni (2000). Os resultados aqui apresentados encontram-se sistematizados em três partes: na primeira parte, apresentamos algumas considerações acerca da autoavaliação institucional, com abordagem de autores que discutem a temática, trazendo-se à reflexão a operacionalização do processo de autoavaliação na UFPI, na segunda parte socializamos os dados obtidos por meio da pesquisa, destacando a participação da comunidade *ufpipiana* no processo de autoavaliação. Por fim, tecemos algumas considerações, trazendo questionamentos para fomentar o debate na perspectiva da continuidade e do aprimoramento do processo de autoavaliação.

Metodologia da investigação e o percurso para o mapeamento das informações

A autoavaliação é um processo que para realizá-lo necessita de sensibilização e comprometimento da comunidade acadêmica. Para Brandalise (2007, p. 62) “a avaliação não está dissociada do contexto histórico e político social que compreende uma sociedade, razão pela qual se caracterizará sempre como um processo de construção, mas nunca como algo acabado.” Dias Sobrinho (2003), complementa o pensamento da autora afirmando que é preciso compreender a avaliação de maneira completa e complexa num contexto de busca contínua da qualidade e aperfeiçoamento da instituição de ensino, pois:

A avaliação institucional ultrapassa as questões das aprendizagens individuais e busca a compreensão das



relações e estruturas [...] é importante destacar que estas relações ou processos e as estruturas que engendram são públicos e sociais. É exatamente este caráter público e social de qualquer instituição escolar, independente de sua forma jurídica, que impõe com maior força ou urgência a necessidade da avaliação institucional (p. 13).

Na perspectiva de análise do referido autor, a avaliação é um instrumento valioso de diagnóstico interno (autoavaliação). Deve produzir conhecimentos objetivos e constatações acerca de uma realidade. Os princípios e objetivos de uma avaliação institucional devem estar sempre de acordo com os objetivos da própria instituição.

A avaliação deve ser vista, portanto, como uma prática pedagógica que exige planejamento, ação e tomada de decisão, com grande potencial de transformação, sempre ligada à melhoria para que não seja confundida com ação de controle ou vigilância.

Para Sousa (2000), a avaliação institucional permite a análise da instituição, assim como a efetividade no cumprimento de sua função social. “[...] a avaliação tem muitas dimensões e que dependendo de seus propósitos, cada escolha define os métodos, a definição dos métodos que melhor possam atender ao tipo de decisão a ser tomada” (p.101).

A conceitualização da avaliação proposta por Beloni (2000, p. 95), perspectiva-se nessa acepção:

A avaliação de instituições educacionais de nível superior tem como finalidade a permanente melhoria da qualidade e relevância – científica e política – das atividades desenvolvidas. Nesse sentido, a avaliação de uma universidade procura levar em consideração os diversos aspectos das múltiplas atividades-fim e das atividades-meio necessárias à sua realização. Conseqüentemente, busca-se proceder a uma análise simultânea de um conjunto

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



de pontos relevantes ou hierarquizar cronologicamente o tratamento de cada um deles, a partir de prioridades definidas no âmbito da instituição e dos recursos disponíveis.

Assumindo essa concepção de avaliação, a autoavaliação sob a coordenação da CPA foi fundamentada em quatro princípios que serviram de norte para o processo avaliativo: a) adesão voluntária – a avaliação institucional deve ser desejada por toda instituição e seduzir por sua validade, a fim de que tenha legitimidade política, pois a imposição não promove cultura avaliativa; b) avaliação total e coletiva- a instituição precisa ser avaliada em todos os seus setores e por todos os segmentos que fazem parte da instituição; c) unidade de linguagem – é preciso entendimento comum dos conceitos, princípios e finalidades do projeto de avaliação institucional; e d) competência técnico-metodológica – deve-se ter uma base científica que direcione o projeto e que legitime os dados coletados.

A aplicação dos princípios teve como objetivo contribuir para a construção de uma nova cultura de avaliação junto à comunidade acadêmica. Acreditamos que a participação no processo de autoavaliação aumenta na medida em que os sujeitos envolvidos no processo avaliativo entendem os princípios da avaliação adotados pela instituição. Assim, a comunidade percebe seu objetivo primeiro, que é o diagnóstico da realidade em busca da melhoria da qualidade dos serviços prestados pela instituição.

Seguindo essa orientação o processo de autoavaliação foi organizado em etapas e desenvolvido ora em momentos distintos, ora em momentos concomitantes, de forma a complementar-se seguindo as etapas: sensibilização, elaboração do projeto de autoavaliação, coleta de dados, organização e análise dos dados, elaboração de relatório e divulgação dos resultados, análise e reflexão sobre a autoavaliação, conforme as diretrizes para a avaliação das instituições de educação superior (BRASIL, 2004).



Estas ações perpassaram todo o processo avaliativo, porém temos consciência de que o processo avaliativo na UFPI ainda precisa ser aperfeiçoado, no sentido de desenvolver uma cultura de avaliação como um processo permanente e necessário.

A escolha dos instrumentos utilizados no processo de consulta à comunidade, sob a coordenação da CPA, foi realizada com a participação das comissões setoriais. Para tal, foram realizadas reuniões objetivando a análise dos instrumentos - questionários - utilizados em autoavaliações anteriores com conseqüente reelaboração de tais instrumentos de coleta de dados. Este instrumento foi disponibilizado no sítio institucional (www.ufpi.br/avaliacao), para os discentes, docentes, técnico-administrativos e gestores para os cursos de graduação presencial, EaD e colégios técnicos.

A coleta de dados junto aos discentes foi por amostra, incluindo, sobretudo, os cursos novos, integrantes da Expansão (sendo sete cursos no *campus* de Parnaíba e de Picos e cinco no *campus* de Bom Jesus)¹, os cursos do REUNI ² (sendo sete no *campus* de Teresina e quatro no *campus* de Floriano) e ainda os integrantes do ciclo avaliativo 2012³. Fez-se consulta, também,

¹ 19 Cursos da Expansão: 07 do Campus Ministro Reis Veloso/Parnaíba - (Biomedicina, Ciências Biológicas, Engenharia de Pesca, Fisioterapia, Matemática, Psicologia, Turismo); 07 cursos do Campus Senador Helvídio Nunes de Barros/Picos (Administração, Ciências Biológicas, Enfermagem, História, Matemática, Nutrição e Sistema de Informação) e, 05 cursos do Campus Professora Cinobelina Elvas / Bom Jesus (Ciências Biológicas, Engenharia Agrônômica, Engenharia Florestal, Medicina Veterinária e Zootecnia).

² 11 Cursos do REUNI: 08 do Campus Ministro Petrônio Portella/Teresina (Arqueologia e Artes Rupestres, Ciências da Natureza, Engenharia Elétrica, Engenharia Mecânica, Engenharia de Pesca, Engenharia de Produção, Estatística e, Moda, Design e Estilismo).

³ 13 Cursos do Ciclo Avaliativo/2012: Administração (Teresina, Parnaíba, Picos, Floriano); Ciências Contábeis (Teresina e Parnaíba); Ciências Econômicas (Teresina e Parnaíba); Comunicação Social (Teresina); Direito (Teresina); Moda, Design e Estilismo (Teresina); Psicologia (Parnaíba); Turismo (Parnaíba).

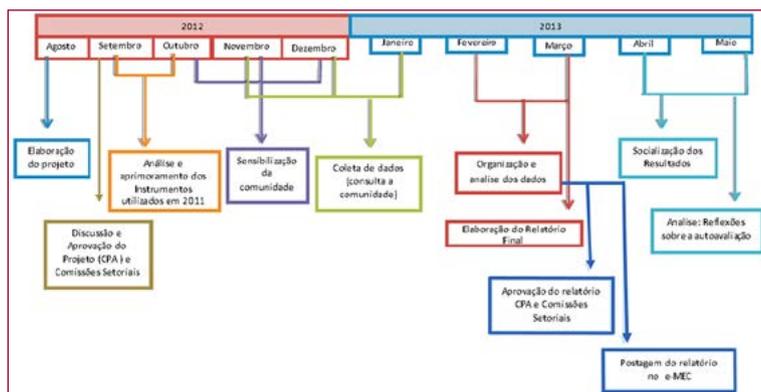
ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO

às bases de dados institucionais tais como: Anuário Estatístico da UFPI, Censo da Educação Superior (INEP/MEC) e a UFPI em números. Além destes, a análise de documentos tais como: relatórios de gestão, avaliações realizadas periodicamente, pelos programas de pós-graduação, de extensão, dos cursos de graduação e dados da pesquisa realizada junto à comunidade acadêmica no período de 16 a 25 de março de 2012, pois entendemos que o autoconhecimento institucional nem sempre exige novos processos de coleta de dados, mas o aproveitamento crítico de dados já existentes, extraindo deles todos os significados possíveis.

A organização e a análise dos dados foram feitas de acordo com as 10 (dez) dimensões do SINAES, considerando os estudos de documentos e as respostas dos questionários. As ações que integraram a operacionalização do processo avaliativo estão sistematizadas na figura abaixo.

Etapas Da Autoavaliação Institucional 2012



A análise e a reflexão sobre a autoavaliação foram desenvolvidas desde o início do processo tendo como base as avaliações anteriores, a legislação vigente que trata da avaliação



institucional, assim como a literatura que fundamentou o processo de avaliação na UFPI, no sentido de aprimorar o próprio processo avaliativo bem como os subsequentes.

Autoavaliação na UFPI: socializando os achados da pesquisa

A autoavaliação institucional numa perspectiva crítica é aquela que consegue captar o movimento institucional presente nas relações da instituição. Toda instituição é constituída por dois princípios em permanente tensão: o instituído e o instituinte. Castoriades (1975) explica que o instituído é o conjunto de forças sedimentadas, consolidadas, que buscam a conservação e reprodução do quadro institucional vigente. O instituído é a forma. O instituinte é o conjunto de forças em constante estado de tensão, de mudança, de transformação, de recriação. O instituinte é o campo de forças.

A autoavaliação institucional é formalmente a avaliação desse instituído e instituinte. Ela tem que identificar aspectos concretos, formais e informais, explícitos ou não, internos e externos, que viabilizam a realização dos objetivos e fins educacionais propostos num projeto institucional. Há, portanto, que se considerar toda a dinâmica institucional para captar o espírito da instituição avaliada. Nesta perspectiva, a autoavaliação institucional tem um caráter formativo, está voltada para a compreensão e promoção da autoconsciência da instituição de ensino.

Nos debates contemporâneos sobre a educação há uma exigência cada vez maior com o desempenho das instituições de ensino, porque elas são consideradas uma instituição social imprescindível à sociedade atual, à formação humana,

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



ainda que essa exigência se exprima de modos variados e contraditórios.

Ao propor como objetivos do estudo, identificar as condições do ensino, da pesquisa, da extensão e da gestão, suas potencialidades e fragilidades, com vistas à melhoria da sua qualidade, organizamos os resultados da autoavaliação da UFPI-2012, segundo as dimensões do SINAES, que estão apresentados na tabela 1 para as dimensões de um a cinco. Destaca-se que na primeira dimensão o conhecimento é ainda parcial dos segmentos acadêmicos acerca da missão da universidade e do PDI ao tempo em que a maioria ratifica o compromisso da UFPI com sua missão e seus objetivos.

A dimensão dois (2) trata da política para o ensino, pesquisa, extensão e as respectivas normas de operacionalização, inclusive os procedimentos para estímulo à produção acadêmica, as bolsas de pesquisa, de monitoria e demais modalidades. Em especial, esta dimensão avaliou o currículo, a organização e as práticas pedagógicas, o apoio ao estudante, as inovações didático-pedagógicas e o uso de novas tecnologias, a extensão e a pesquisa. Os melhores indicadores (> 60%) apontados foram a relevância do TCC para a formação profissional acrescido de satisfatória carga horária de orientação. Os aspectos apontados como satisfatórios foram a articulação entre as atividades de ensino, pesquisa e extensão, bem como entre teoria e prática na operacionalização dos currículos dos cursos de graduação; o acompanhamento e a qualidade das orientações de estágio e/ou trabalho de conclusão de curso; a correlação das unidades curriculares do curso com o estágio e a realização de atividades de iniciação científica e científico-cultural. Todavia foram insatisfatórios os resultados relativos à realização das atividades de extensão, esportivas e artísticas.



A dimensão três (3) da responsabilidade social é entendida na UFPI como uma concepção fundamentada em pressupostos éticos que orientam as práticas decisórias da Universidade. Essa concepção tem se concretizado em ações orientadas para o bem-estar da coletividade, de seu público interno e externo; para o desenvolvimento e a difusão de conhecimentos destinados à proteção e à melhoria da qualidade de vida da sociedade, levando-se em consideração: os interesses da comunidade local, o estímulo às práticas de desenvolvimento humano e social, à proteção e à preservação do meio ambiente, da memória cultural, da produção artística e do patrimônio cultural, dentre outros.

Nessa perspectiva, os resultados mostram nítido reconhecimento da comunidade acadêmica com bons índices de respostas positivas quanto à contribuição da UFPI para o desenvolvimento econômico e social do Estado, na difusão do conhecimento, na disponibilização de bolsas de apoio aos discentes e, uma satisfatória condição de acessibilidade, exceto na avaliação docente. Tomando como base as análises realizadas e os indicadores observados, sobre a responsabilidade social da UFPI, evidencia-se um índice geral de satisfação, o que sugere bom andamento das metas estabelecidas no Plano de Desenvolvimento Institucional (2010-2014).

Quanto à comunicação da IES com a sociedade avaliada na dimensão quatro (4), constata-se um bom perfil de imagem pública da UFPI bem como a confirmação de existência de informação dirigida ao público interno e externo. Os demais aspectos da dimensão apresentaram-se com diferentes categorias de respostas entre os 4 (quatro) segmentos acadêmicos, variando do padrão de insuficiência à excelência, com um único consenso de fragilidade no que se refere a utilização da ouvidoria.

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



Verifica-se que a comunicação da UFPI com a sociedade, atende às demandas de forma diferenciada em cada segmento consultado, revelando lacunas no processo comunicativo interno e externo, que requerem um olhar diferenciado no intuito de estabelecer melhorias. Entretanto, merece destaque o papel da UFPI em cumprir seu objetivo, no sentido de estar avançando no desenvolvimento de uma imagem institucional consistente.

A quinta dimensão avalia as políticas de pessoal, de carreiras do corpo docente e corpo técnico-administrativo, seu aperfeiçoamento, desenvolvimento profissional, suas condições de trabalho e sua coerência com as políticas firmadas nos documentos oficiais, em especial no PDI. O apoio à capacitação docente e técnico-administrativa é ainda insatisfatório, embora tenha melhorado; apesar de investimentos feitos pela UFPI nessa área, há necessidade de maior atenção ao programa de educação continuada, sobretudo para os servidores técnico-administrativos. Esta insatisfação continuada em dois momentos, autoavaliação 2011-2012, requer uma análise mais detalhada na identificação da cadeia causal e adoção de medidas necessárias ao alcance desse objetivo.



Tabela 1 – Autoavaliação institucional da Universidade Federal do Piauí-2012, segundo respostas positivas por dimensões 1, 2, 3, 4 e 5 do SINAES. Teresina, 2013.

Dimensão 1: A Missão da UFPI e o PDI	Segmentos Acadêmicos			
Indicador	DOC	DIS	TA	GES
Conhecimento da missão/UFPI e PDI	40,0	45,0	29,0	77,0
Compromisso da UFPI com sua missão e objetivos	53,0	43,0	61,0	87,0
Dimensão 2: Políticas de ensino, pesquisa e extensão	Segmentos Acadêmicos			
Indicador	DOC	DIS	TA	GES
Articulação entre ensino, pesquisa e extensão	51,0	49,0	---	48,0
Articulação entre teoria e prática no currículo dos cursos de graduação	53,0	52,0	---	61,0
Acompanhamento de qualidade na orientação de estágio e/ou trabalho de conclusão de curso (TCC)	58,0	47,0	---	68,0
Correlação das unidades curriculares do curso com o estágio	59,0	48,0	---	84,0
Relevância do TCC para a formação profissional	79,0	71,0	---	94,0
Carga horária de orientação do TCC é satisfatória	60,0	37,0	---	77,0
Realização de atividades de iniciação científica e científico-cultural ¹	51,0	37,0	---	65,0
Realização de atividades de extensão ¹	36,0	42,0	---	48,0
Realização de atividades esportivas ¹	8,0	13,0	---	16,0
Realização de atividades artísticas ¹	13,0	11,0	---	32,0
Dimensão 3: Responsabilidade social	Segmentos Acadêmicos			
Indicador	DOC	DIS	TA	GES
Disponibilidade de bolsas de apoio aos discentes	92,0	87,0	95,0	100
Condições satisfatórias de acessibilidade	39,0	54,0	53,0	58,0
Divulgação do conhecimento	55,0	51,0	72,0	68,0
Contribuição da UFPI no desenvolvimento econômico e social do Estado	81,0	95,0	92,0	100
Dimensão 4: Comunicação com a sociedade	Segmentos Acadêmicos			
Indicador	DOC	DIS	TA	GES
Eficácia dos meios de comunicação interna e externa	33,0	30,0	49,0	61,0
Existência de mecanismos de comunicação nas unidades acadêmicas	34,0	34,0	54,0	68,0
Existência de informação dirigida ao público interno e externo	56,0	47,0	73,0	68,0
Utilização da ouvidoria	4,0	5,0	4,0	0,0
Imagem pública da UFPI	78,0	83,0	89,0	97,0
Satisfação quanto ao atendimento nos setores da UFPI	4,0	47,0	55,0	65,0
Dimensão 5: Políticas de pessoal	Segmentos Acadêmicos			
Indicador	DOC	DIS	TA	GES
Apoio à capacitação docente e técnico-administrativo	48,0	---	28,0	68,0
Satisfação quanto ao programa de educação continuada ²	29,0	---	15,0	51,0

Fonte: UFPI/CPA, 2012.

Legenda: Segmentos Acadêmicos: DOC: docente; DIS: discente; TA: técnico-administrativo; GES: gestor. [---] Não avaliado/segmento. [1] Frequentemente. [2] Muito satisfeito + satisfeito.

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
 NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
 RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



Na tabela 2 encontram-se os resultados referentes às dimensões de 6 a 10. A dimensão 6 aborda a organização e a gestão da instituição, especialmente o funcionamento e a representatividade dos colegiados, sua interdependência e autonomia na relação com a mantenedora, e a participação dos segmentos da comunidade universitária nos processos decisórios. A execução das atividades em nível setorial fica a cargo das Unidades Acadêmicas ou de Ensino, que são os órgãos executivos encarregados de superintender, coordenar e fiscalizar as atividades.

A comunidade acadêmica manifestou-se para ambos indicadores desta dimensão de forma positiva, excetuando-se o alunado dos quais apenas um terço avalia favoravelmente os dois aspectos: participação dos representantes da comunidade acadêmica nas decisões e cumprimento dos dispositivos regimentais e estatutários no funcionamento, e representatividade dos colegiados da UFPI.

Apresenta-se na sétima dimensão, a análise das respostas da comunidade acadêmica referentes à infraestrutura da UFPI, nos quesitos: salas de aula; laboratórios; biblioteca comunitária e setorial; auditórios; áreas de convivências, lazer, cantinas e acessibilidade; bebedouros e banheiros; serviços de internet e recursos de tecnologia. Os resultados indicam boa avaliação para a qualidade das salas de aula para as atividades de ensino, auditórios, laboratórios e biblioteca central/comunitária. Todavia, mostrou-se insatisfatória a qualidade das bibliotecas setoriais, dos serviços de internet e recursos de TIC, áreas de convivência, lazer, cantinas, bebedouros e banheiros, apesar de importantes melhorias ocorridas nos últimos anos.

O planejamento e a avaliação institucional são objetos da dimensão oito (8), a qual trata especialmente dos processos,



resultados e eficácia da autoavaliação institucional. Avalia-se, portanto, se há coerência entre o planejamento e a avaliação, especialmente em relação aos processos, resultados e eficácia da autoavaliação institucional com o estabelecido em documentos oficiais, tais como: Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) e Projeto Pedagógico Institucional (PPI).

Questionados acerca do conhecimento da existência e funcionamento da CPA da UFPI, 94% dos gestores, 64% dos docentes e 61% dos técnico-administrativos responderam “sim”, enquanto somente 18% dos discentes responderam “sim”. Isso demonstra a necessidade de maior divulgação das finalidades e importância da autoavaliação no âmbito da UFPI. No que diz respeito ao conhecimento dos resultados da autoavaliação, os dados são divergentes entre as categorias, sinalizando fragilidade na difusão deste, decorrente de uma ainda recente cultura avaliativa institucional.

A nona dimensão avalia as políticas de atendimento aos discentes, verificando a coerência das políticas de atendimento com o estabelecido em documentos oficiais, programas de apoio ao desenvolvimento acadêmico dos discentes referentes à realização de eventos. Os dados foram muito bons quanto às políticas de acesso e permanência estudantil, bem como são satisfatórios os resultados para a disponibilização de bolsas de apoio acadêmico ao aluno.

Nas IFES, a maior parte dos recursos é oriunda do tesouro nacional, embora cada instituição busque a aquisição de outras fontes de recursos para permitir a sustentabilidade de suas atividades fins. Considerando-se que a sustentabilidade financeira reflete o esforço governamental e institucional direcionado à manutenção da estrutura acadêmica e à continuidade dos compromissos na oferta da educação superior. Na

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



dimensão 10 a CPA consultou a comunidade acadêmica sobre a aplicação dos recursos públicos gerenciados pela UFPI, tendo em vista o atendimento às necessidades atuais da Instituição e se há aplicação uniforme entre estas atividades.

A análise verifica que, de forma geral, a comunidade acadêmica considera que o gerenciamento dos recursos públicos na UFPI atende às necessidades institucionais. Em relação à uniformidade de aplicação dos recursos para atendimento às atividades de ensino, pesquisa e extensão na UFPI há insatisfação, além de dificuldade em opinar sobre este aspecto entre os segmentos respondentes, o que mostra a necessidade de melhor discussão temática.

Assim, é necessário que os resultados do processo de autoavaliação sejam efetivamente utilizados para reforçar e/ou redimensionar as práticas institucionais na direção da realização de seus objetivos e metas, tendo em vista a melhoria do ensino, pesquisa e extensão, assim como minimizar eventuais equívocos cometidos na gestão acadêmica.



Tabela 2 – Autoavaliação institucional da Universidade Federal do Piauí-2012, segundo respostas positivas por dimensões 6, 7, 8, 9 e 10 do SINAES. Teresina, 2013

Dimensão 6 – Organização e gestão da instituição	Segmentos Acadêmicos			
Indicador	DOC	DIS	TA	GES
Participação dos representantes da comunidade acadêmica nas decisões.	55,0	38,0	58,0	84,0
Cumprimento dos dispositivos regimentais e estatutários	64,0	37,0	58,0	94,0
Dimensão 7- Infraestrutura física	Segmentos Acadêmicos			
Indicador	DOC	DIS	TA	GES
Salas de aula atendem as necessidades de ensino	64,0	72,0	82,0	90,0
Qualidade dos laboratórios de ensino ³	46,0	51,0	73,0	74,0
Qualidade da biblioteca central/comunitária ³	56,0	63,0	74,0	78,0
Qualidade das bibliotecas setoriais ³	30,0	48,0	48,0	32,0
Qualidade dos auditórios ³	69,0	84,0	80,0	81,0
Qualidade das áreas de convivência, lazer, cantinas e acessibilidade ³	30,0	43,0	47,0	39,0
Qualidade dos bebedouros e banheiros ³	32,0	55,0	47,0	45,0
Qualidade dos serviços de internet e recursos de TIC ³	37,0	35,0	55,0	58,0
Dimensão 8 – Planejamento e avaliação	Segmentos Acadêmicos			
Indicador	DOC	DIS	TA	GES
Conhecimento da existência e funcionamento da CPA	68,0	18,0	61,0	94,0
Conhecimento dos resultados da autoavaliação UFPI ⁴	57,0	37,0	47,0	90,0
Dimensão 9- Políticas de atendimento aos discentes	Segmentos Acadêmicos			
Indicador	DOC	DIS	TA	GES
Disponibilidade de apoio acadêmico ao aluno	47,0	48,0	63,0	68,0
Políticas de acesso e permanência estudantil	75,0	76,0	84,0	90,0
Importância dos mecanismos de permanência	96,0	92,0	96,0	97,0
Dimensão 10- Sustentabilidade financeira	Segmentos Acadêmicos			
Indicador	DOC	DIS	TA	GES
Recursos públicos gerenciados pela UFPI são bem aplicados	32,0	---	44,0	68,0
Uniformidade de aplicação dos recursos para atendimento das atividades de ensino, pesquisa e extensão na UFPI.	23,0	---	32,0	35,0

Fonte: UFPI/CPA, 2012.

Legenda: Segmentos Acadêmicos: DOC: docente; DIS: discente; TA: técnico-administrativo; GES: gestor. [-] Não avaliado/segmento. [³] Excelente + bom. [⁴] Sim + parcialmente sim.

Considerações finais

A problematização em torno da avaliação institucional tem evidenciado a necessidade de discutir, por um lado, a importân-

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



cia da autoavaliação como processo que permeia o trabalho educativo e o aprimoramento do processo de gestão na instituição.

A análise dos dados da pesquisa que teve como objetivo descrever e trazer para a reflexão e análise, a experiência de autoavaliação desenvolvida pela Comissão Própria de Avaliação (CPA), na Universidade Federal do Piauí (UFPI), tomando como referência o construto teórico do SINAES e da literatura pertinente à temática, permite considerar que as metas estabelecidas no PDI 2010-2014, estão sendo alcançadas, conforme avaliação da comunidade acadêmica. Fica demonstrado, portanto, o empenho da UFPI em aprimorar os seus esforços em favor da sociedade, no âmbito da educação superior e de viabilizar as condições necessárias para que a Instituição possa concretizar a sua missão estabelecida no PDI 2010-2014.

A pesquisa demonstrou que, se há ainda desafios com os quais a UFPI tem que se deparar, por outro lado, as potencialidades que o contexto institucional apresenta são reais possibilidades de transformação. Dentre os desafios, destacamos formação de grupos de estudos acerca da legislação da educação superior como mecanismo de difusão permanente de uma cultura avaliativa; realização de seminário sobre funcionamento institucional, atividade que deverá constar no calendário universitário e ter caráter obrigatório para ingressantes, seja discente, servidor técnico-administrativo ou docente; além da divulgação dos resultados aferidos pela instituição e da autoavaliação institucional; organização de fóruns de representantes de CPA de IES do Estado e da região, de forma que possam ser abordadas e compartilhadas as experiências decorrentes desse trabalho; criação de um programa de autoavaliação; divulgação dos resultados da autoavaliação nas reuniões dos departamentos e chefias de cursos.



Com essas proposições pretendemos contribuir para a continuidade do processo avaliativo na UFPI, pois acreditamos que a autoavaliação institucional pode possibilitar uma perspectiva de gestão formativa, pois permite comparar o que foi executado com o que estava previsto e, assim, favorece a reflexão fundamentada em dados, visando desencadear mudanças, podendo vir a ser o mais relevante dos processos avaliativos da universidade, e que a partir dele, vários processos educativos possam ser desvelados no interior das instituições de ensino superior.

Referências

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011, 229 p.

BELONI, I. [et al] **Avaliação institucional: teorias e experiências**. In: DIAS SOBRINHO, José; BALSAN, Newton César. 2^a ed. São Paulo: Cortez, 2000.

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, p. 27833, 23 dez. 1996.

BRASIL. Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004. Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, n. 72, seção 1, p. 3-4, 15 jan. 2004.

BRASIL. **Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior**: da concepção à regulamentação. 5. ed. ampl. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação/ Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior. **SINAES – Sistema Nacional de**

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



Avaliação do Ensino Superior: Orientações Gerais para o Roteiro da Autoavaliação das Instituições. Brasília: INEP, 2004.

BRANDALISE, M. A. T. **Autoavaliação de escolas:** processos construídos coletivamente nas instituições escolares. São Paulo, 2007.

CASTORIADIS, C. **A instituição imaginária da sociedade.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1975.

DIAS SOBRINHO, J. A avaliação ética e política em função da educação como direito público ou como mercadoria? In: **Educação & Sociedade.** vol. 25 n. 88 (Especial), Campinas out. 2004.

_____. **Avaliação:** políticas educacionais e reformas da educação superior. São Paulo: Cortez, 2003.

MARCONI, M. de A; LAKATOS, E. M. **Técnicas de pesquisa.** 4.ed. São Paulo: Atlas, 1999.

OLIVEIRA, M. M. de. **Como fazer pesquisa qualitativa.** São Paulo: Vozes, 2007.

SOUSA, C. P. **Dimensões da avaliação educacional.** Rio de Janeiro. INEP, 2000.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ. **Plano de desenvolvimento institucional – 2010-2014.** Teresina: UFPI, 2010.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ. **Autoavaliação institucional da UFPI– 2011.** Teresina: UFPI, 2012.



AUTOAVALIAÇÃO DO MESTRADO PROFISSIONAL: UMA ANÁLISE DAS EXPECTATIVAS DOS PÓS- GRADUANDOS

Fernanda Evelin Camarço de Souza

RESUMO

Este trabalho teve como objetivo analisar as expectativas de discentes em relação aos objetivos estabelecidos em um Programa de Mestrado Profissional (MP) em Formação de Gestores Educacionais (FGE). A pesquisa, que teve como sujeitos do estudo os pós-graduandos deste Programa, é de cunho exploratório-descritiva e parte de um estudo longitudinal – o Modelo de Acompanhamento e Avaliação do Mestrado Profissional (MODAV/MP). Para análise foram considerados o método de Análise de Conteúdo, proposto por Bardin (2011), em diálogo com categorias derivadas do desenvolvimento de competências nos processos formativos de Barbier (2013). Os dados revelaram que há compatibilidade entre os objetivos do poder público, do Programa Formação de Gestores Educacionais e as expectativas dos pós-graduandos, no entanto, alguns indicadores de funcionamento do Programa precisam ser potencializados como facilitadores no processo formativo de discentes e docentes.

Palavras-chave: Mestrado Profissional. Autoavaliação da Pós-Graduação. Políticas Públicas na Educação Superior.

ABSTRACT

This study aimed to analyze the expectations of students in relation to the objectives established in a Professional Master's Program (MP) in Training of Educational Managers (FGE). The research, which had undergraduate students of this Program, is an exploratory-descriptive one and part of a longitudinal study – the Model of Monitoring and Evaluation of the Professional Master's Degree (MODAV / MP). For analysis, the Content Analysis method, proposed by Bardin (2011), was considered in a dialogue with categories derived from the development of competences in Barbier's formative processes (2013). The data revealed that there is compatibility between the objectives of

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



public power, the Program for the Training of Educational Managers and the expectations of post-graduate students, however, some indicators of the Program's functioning need to be strengthened as facilitators in the training process of students and teachers.

Key-words: Professional Master. Postgraduate Self-Assessment. Public Policies in Higher Education.

Introdução

Os programas de Mestrado Profissional (MP) vêm se consolidando, significativamente, nos últimos anos no Brasil, chegando, em 2015, a 603 programas¹ ou 15,5% dos Programas de Pós-Graduação.

Nesse contexto da busca por aprimoramento profissional, as experiências prévias dos alunos de um Programa de MP são o ponto de partida e também norteadoras do processo, pois, inicialmente, são essas experiências que estimulam a busca pelo desenvolvimento pessoal e profissional. Barbier (2013) explica que as experiências prévias pertencem a um conjunto de competências mobilizadoras, composta de ferramentas específicas e personalizadas, para uma atividade, e que são repassadas e desenvolvidas pelo profissional para o seu aprimoramento constante.

Na área da Educação, a implantação do MP iniciou-se em 2009, com 123 discentes matriculados. Atualmente, já são 36 Programas em funcionamento no Brasil, sendo que estes representam 6% do total de Programas de MP ofertados. As estatísticas², divulgadas pela Capes, elevam para 1.802 estudantes matriculados, representando um aumento de 1.465% de matrículas.

¹ Informações do Ministério da Educação (MEC).

² Fonte: GEOCAPES. <http://geocapes.capes.gov.br/geocapes2/>.



Nos parâmetros para análise e avaliação de programas de MP, disponibilizados pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), identificamos que estes têm por meta atender profissionais que “não planejam dedicar-se à carreira acadêmica de ensino e pesquisa”, sendo uma das características dos MPs atender às demandas sociais de capacitação profissional de forma a expressar associação entre teoria e prática (BRASIL, 2005, p.151).

As particularidades do MP exigem indicadores específicos de acompanhamento e de avaliação, definidos pelas áreas de Avaliação da Capes e por suas equipes internas³. A Portaria Normativa nº 17/09, em seu art. 10, prevê ações de acompanhamento e avaliação com o objetivo de autorizar, reconhecer e renovar o reconhecimento destes Programas, cujos parâmetros possibilitem a geração de indicadores de qualidade relativos à produção de docentes/orientadores/alunos; o exercício de aprofundamento de conhecimentos para apreender o contexto da formação de profissionais na Pós-Graduação; bem como a interação entre as organizações, as empresas e instituições, os egressos e o Programa.

Este trabalho apresenta um recorte da pesquisa realizada com o objetivo de explorar as expectativas expressas nas normativas e/ou legislações para Pós-Graduação, modalidade MP, passando pelos objetivos de um Programa de MP em Educação e pelas expectativas dos pós-graduandos deste Programa, que são profissionais que vivem, cotidianamente, as relações de ensino e de aprendizagem na Universidade e em sala de aula.

Para fins de atingir os objetivos, foram propostas diferentes fases pertencentes a um estudo longitudinal denomina-

³ Subcomissões específicas, orientadas pela Resolução CNE/CES nº 1/2001 (alterada pela Resolução CNE/CES nº 24/2002).

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



do MODAV/MP – Modelo de acompanhamento e avaliação do mestrado profissional – para o desenvolvimento da pesquisa que permitiram produzir os dados para análise sobre o perfil, as motivações e as expectativas dos pós-graduandos, além da legislação e do Projeto do Curso. Por meio de metodologia específica, priorizou-se ouvir discentes do MP, a fim de compreender como estes pós-graduandos enxergam o seu compromisso, a sua participação e/ou o seu envolvimento na elaboração e no desenvolvimento do programa de Pós-Graduação em que se encontram matriculados.

O encaminhamento metodológico escolhido foi o exploratório-descritivo, especialmente a partir da escuta dos pós-graduandos, que se propôs a verificar se estes tiveram suas expectativas reconhecidas em uma perspectiva de complementar o processo avaliativo do Programa, que já é realizado pela Capes/MEC. Bem como comparando tais expectativas aos objetivos expostos no Projeto do MP em Formação de Gestores Educacionais e, também, às expectativas do poder público.

As pesquisas bibliográfica e documental sobre o MP permitiram elucidar as circunstâncias históricas para a criação de um Curso de Pós-Graduação *Stricto Sensu* que se propunha a ser diferenciado do Mestrado Acadêmico, especialmente quanto às necessidades que este viria a satisfazer, para quem se destinaria, e, ainda, à qual proposta pretenderia atingir.

As leituras prévias dos dados coletados propiciaram um panorama que desenhou um pós-graduando diferenciado, como fruto de uma proposta que delineou uma formação-ponte entre o conhecimento acadêmico-científico e a realidade profissional, objetivando intervenções fatuais direcionadas a alterar essa realidade.



Para este recorte, duas questões norteiam a discussão: há compatibilidade entre as expectativas dos ingressantes, as normativas oficiais e a proposta do Programa de MP? Quais elementos da dinâmica de funcionamento do Programa são facilitadores para atender as expectativas dos discentes?

Considera-se este estudo numa perspectiva autoavaliativa ou de avaliação interna deste Programa, sustentada em processos avaliativos, políticas públicas e normativas pertinentes à Pós-Graduação, focando nos acontecimentos a partir de eixos distintos – desde o processo de seleção até o depósito final de um produto. E assim, buscando um acompanhamento e a avaliação de um curso de Pós-Graduação *Stricto-Sensu*, neste caso de Formação de Gestores Educacionais (FGE), que se encontra em processo de consolidação em IES privada, da cidade de São Paulo.

Nesse sentido, tem-se a expectativa de aperfeiçoamento da proposta Pedagógica de um programa de MP em Educação, assim como acompanhar e avaliar as vivências dos pós-graduandos ao longo da trajetória formativa, dando sentido à exigência inerente aos Mestrados Profissionais que é instaurar processos e estudos inovadores, voltados às intervenções sociais e, principalmente, orientados a estudar o campo de atuação dos profissionais de Educação (CAMARÇO DE SOUZA, 2017).

Os discentes – perfil e expectativas iniciais

As características dos discentes foram conhecidas a partir do uso de alguns procedimentos específicos, tais como: observação por meio da escuta dos estudantes, aplicação de questionários, devolutiva de resultados e aprimoramento dos instrumentos com a reaplicação. Para ampliar o diálogo, previu-se

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



a interação com os discentes durante todo o percurso educativo, mantendo as definições, as avaliações e os encaminhamentos de demandas. Essas definições sugeriram o seu desenvolvimento em diferentes fases associadas ao reconhecimento da complexidade descrita por Morin (2007) como a apreensão do real na sua unidade e multiplicidade, de pensar o imprevisível, o circular, o recursivo, para além das concepções tradicionais de determinação causal e de tempo linear, e da redução arbitrária a elementos reducionistas (CAMARÇO DE SOUZA, 2017).

Quanto ao perfil dos discentes, os dados revelaram uma maior procura do público feminino, com idade entre 37 e 51 anos, com graduação em IES particulares, profissionais da Educação atuando em cargos de Gestão e serviço público, na maioria com uma única profissão e destacando as atividades de docência e de gestão como as mais relevantes de sua trajetória profissional, fato este que mobiliza a maioria dos discentes a desenvolver pesquisa na linha de Políticas Públicas e Gestão, conseguindo explorar problemas de pesquisa, mas com dificuldades para propor intervenção.

As expectativas e as motivações dos pós-graduandos

Esta fase da pesquisa foi pautada a partir dos resultados e das análises de informações de quando os discentes estavam no início do curso, norteando a instalação de um processo de aperfeiçoamento para coleta de dados de perfil e expectativas. Contudo, existem características derivadas da avaliação diagnóstica para o aprofundamento do perfil dos pós-graduandos, no início do curso, assim como de especificar mais profundamente o papel do programa de Pós-Graduação na formação destes discentes.



Uma nova etapa para aquisição de dados, possibilitou a ampliação do banco inicial sobre informações do perfil e das trajetórias profissionais, e também para saber se estes sujeitos tinham um entendimento claro sobre o problema de suas pesquisas e dos possíveis projetos de intervenções, conjuntamente com o que visualizavam como expectativas para o final do MP.

A exploração dos indicadores, possibilitou aprofundar questões referentes ao perfil e às expectativas dos pós-graduandos, principalmente, utilizando parte do questionário aplicado que definiu indicadores voltados para mapear expectativas, das quais destacou-se: as expectativas de futuro ao término do curso de MP; as expectativas quanto às contribuições do Programa de MP para que estas se concretizem; e a expectativa quanto aos projetos de intervenção a serem realizados.

No quadro 1 apresentado a seguir, detalharam-se as expectativas e os respectivos percentuais representados nessa fase da pesquisa.

Quadro 1 – Expectativas dos pós-graduandos

Futuro Profissional	Percentuais Associados	Expectativas em Relação ao Futuro Profissional ao Término do Programa
ATUALIZAÇÃO PROFISSIONAL	25%	Continuar estudando.
APRIMORAMENTO DA CARREIRA	24%	Crescimento/aprimoramento profissional.
		Reorientar a carreira.
		Progredir na carreira.
REDIRECIONAMENTO DA CARREIRA	23%	Conseguir emprego.
		Ingressar no doutorado.
		Exercer atividade docente no ensino superior.
		Exercer atividade de pesquisa.
EXPANSÃO PROFISIONAL	20%	Mudar para emprego melhor.
		Ganhar mais dinheiro.
		Expandir ou montar o próprio negócio.

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



CONTRIBUIÇÕES DO PROGRAMA	PERCENTUAIS ASSOCIADOS	CONTRIBUIÇÕES DO PROGRAMA
	100%	Reflexões sobre problemas da sociedade ou área.
	90%	Desenvolvimento para pensar criticamente.
	85%	Desenvolvimento da capacidade de atualizar-se.
	85%	Formação docente.
	80%	Formação como pesquisador.
ENXERGAM PROBLEMAS, MAS NÃO CONSEGUEM DEFINIR INTERVENÇÕES	98,6%	Tem o problema, mas não tem proposta.
NÃO ENXERGAM PROBLEMAS NEM CONSEGUEM DEFINIR INTERVENÇÕES		Tem o problema, mas não fica clara a proposta.
ENXERGAM PROBLEMAS E CONSEGUEM DEFINIR INTERVENÇÕES	1,2%	Não fica claro o problema e não tem proposta.
		Não tem problema e não tem proposta.
ENXERGAM PROBLEMAS E CONSEGUEM DEFINIR INTERVENÇÕES	0,2%	Tem problema e tem proposta.
FOCO DOS PROBLEMAS A SEREM PESQUISADOS	PROBLEMAS RELATADOS	
GESTÃO ESCOLAR: PAPEL DO GESTOR, AVALIAÇÃO, EGRESSOS E PROCESSOS DE GESTÃO.	Evasão nos cursos de pós-graduação <i>lato sensu</i> .	
	Análise do processo de autoavaliação institucional para identificar e analisar as percepções, expectativas e anseios dos coordenadores de curso e utilização dos resultados.	
	Função de coordenadora de serviço educacional para qualidade da educação.	
	Papel do Gestor na condução da Formação Continuada Docente de nível superior.	
	As atribuições do coordenador pedagógico e seu papel na liderança de equipes.	
	Participação dos Conselhos Escolares na Gestão da Escola.	
	Instrumentos de avaliação do Ensino Superior.	
Avaliação/ evasão/ egressos.		



GESTÃO ESCOLAR: METODOLOGIAS E PRÁTICAS NA SALA DE AULA	Escola e novas tecnologias.
	A problemática da prática separada da teoria.
	Papel do gestor frente a professores com salas multiseriadas.
	Participação dos universitários no processo ensino/aprendizagem.
	Gestão da sala de aula na Educação Superior e relação com formação básica do estudante.
	Educação para os menores infratores.

Fonte: Elaboração da própria autora.

As informações obtidas com as respostas da questão sobre o Futuro Profissional, revelaram expectativas para atualização e aprimoramento da carreira, o que demonstra que estão alinhadas com competências de ascensão profissional. Os dados coletados revelam, homogeneamente, contribuições para: compreensão da realidade a partir da reflexão sobre os problemas; aperfeiçoamento/revisão da prática com fundamentação; realização de pesquisa sobre a prática; e, atualização das práticas.

A questão aberta, que abordou os problemas e as propostas de intervenção, precisou ser analisada em duas partes: se os participantes conseguiam perceber os problemas de pesquisa e as propostas para intervir; e, que tipo de problemas foram relatados. A maioria conseguiu distinguir os problemas, mas não as propostas de intervenção. As problemáticas versavam sobre questões da Gestão Escolar localizadas fora da sala de aula (papel do gestor e processos da gestão, avaliação e egressos) e outra parte dos problemas era referente à sala de aula (metodologias de ensino e práticas em sala de aula).

A análise da coerência e atendimento das expectativas

A fase seguinte da pesquisa foi estruturada para ampliar informações, a partir da análise dos dados já coletados, bus-

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



cando responder às seguintes questões: Há compatibilidade entre as expectativas dos ingressantes, as normativas oficiais e a proposta do Programa de MP em Formação de Gestores Educacionais? Quais elementos da dinâmica de funcionamento de um programa são facilitadores para o atendimento das expectativas dos pós-graduandos?

O propósito foi definir os contornos das últimas expectativas apontadas pelos discentes do MP, e coletar algumas sugestões para o aperfeiçoamento do Projeto Pedagógico do curso, com foco na avaliação do processo e/ou do Programa. O objetivo foi de ampliar as informações referentes às expectativas em relação ao seu próprio processo formativo e, assim, explorar as possibilidades e as dificuldades vivenciadas pelos pós-graduandos durante o seu processo formativo.

Para tanto, a escala aplicada continha indicadores voltados para mapear as expectativas dos pós-graduandos quanto à sua participação no Programa e à sua relação com a orientação que recebe; e, quanto às suas experiências em relação aos processos de ensino e de aprendizagem, além de condições de infraestrutura. A partir de constatações e expectativas já apontadas, continuou-se a mapear as expectativas dos pós-graduandos, acompanhando, registrando e avaliando as modificações no decorrer do MP; compreendendo que as ações propostas devem estar a serviço de um sentido de responsabilidade compartilhada, compreendendo o processo formativo como um bem comum e, com o qual todos devem estar comprometidos.

Vale ressaltar, ainda, que em decorrência da análise dos dados coletados nas fases anteriores, o instrumento para nova coleta de dados foi reelaborado com a intenção de estar mais adequado ao aprofundamento das discussões sobre o funcionamento do Programa de MP e, conseqüentemente, para o



processo de aperfeiçoamento. O novo instrumento dispôs de questões fechadas e comentários/sugestões livres.

Para Bardin (2011), durante o tratamento dos resultados, a interpretação e a inferência do pesquisador atuam para buscar resultados que sejam mais significativos, e entre a análise dos dados das fases iniciais e a construção do instrumento da última fase, conjuntamente com a evolução nas leituras dos bibliográficos e documentais, outras possibilidades poderiam ser concebidas: seria necessário investigar a compreensão que os sujeitos faziam sobre o que era um programa de Pós-Graduação de MP, o que viam como possibilidades e lacunas para o alcance de seus objetivos.

Dessa forma, buscou-se articular a questão da pesquisa: Quais elementos da dinâmica de funcionamento de um programa são facilitadores para o atendimento das expectativas dos pós-graduandos? Com a composição do instrumento com as questões objetivas, aplicação da Escala tipo *Likert*⁴, e dissertativas com o intuito de ampliar a compreensão do processo formativo vivenciado pelos pós-graduandos.

Considerando o Relatório de Avaliação 2010-2012 formulado pela Capes (trienal 2013 – Área da Educação) e a Ficha de Avaliação dos Programas de Mestrado Profissional para a fase 3, foram propostos critérios/indicadores retirados e adaptados desses documentos. Isso se justifica, pois quando um curso é recomendado pela CAPES e reconhecido pelo CNE, ele passa a fazer parte do Sistema Nacional de Pós-Graduação (SNPG) e é avaliado, periodicamente, pela Capes, considerando-se critérios pertinentes às peculiaridades do curso.

⁴ Escala tipo *Likert*: trata de uma escala de mensuração psicométrica desenvolvida por Rensis Likert, a partir de 1932, que consiste na utilização de cinco opções de resposta para avaliações subjetivas, principalmente em pesquisas de opinião.

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



Pode-se afirmar que tais critérios podem ser considerados como parâmetros de referência para avaliar a qualidade do Programa de Formação de Gestores Educacionais no que tange às suas propostas: coerência, consistência, abrangência e atualização da(s) área(s) de concentração, linha(s) de atuação, projetos em andamento, proposta curricular com os objetivos do Programa; infraestrutura; e, planejamento do Programa visando ao atendimento de demandas atuais ou futuras de desenvolvimento nacional, regional ou local, por meio da formação de profissionais capacitados para a solução de problemas, práticas culturais e inovadoras nos processos educativos.

O conteúdo do instrumento foi estruturado a partir de uma Matriz de Referência, organizada para atender dois focos de análise: a dinâmica de funcionamento do curso de MP – com 11 indicadores, contendo: esclarecimento; promoção e divulgação de eventos e de diálogo/debate com teóricos e estímulo à participação; articulação, informação e avaliação; participação no encaminhamento de tomada de decisões; atendimento sistematizado e personalizado aos pós-graduandos – e as indicações para o seu aperfeiçoamento do Programa.

Considerando percentuais a partir de 50% ou mais de registro, cinco indicadores se destacaram com maior percentual na escala de resposta *concordo muito*: promoção de diálogos e debates com teóricos e com profissionais da área; promoção de eventos e atividades científicas; divulgação de eventos e atividades científicas; orientação aos alunos, fornecida pelos docentes; e, comunicação de atividades desenvolvidas no semestre.

Ainda considerando percentuais a partir de 50%, três indicadores estavam na escala de resposta *concordo parcialmente*: esclarecimento sobre a proposta do curso; articulação das atividades programadas com a proposta pedagógica do curso; e,



processo de tomada de decisão com participação dos alunos. Nesses indicadores, houve maior tendência aos pós-graduandos relatarem comentários sobre dúvidas relativas às informações gerais do Programa.

Para o tratamento das escalas das respostas *concordo muito pouco*, *não concordo* e *não tenho informação*, foram considerados os percentuais que mais se destacam em cada escala de resposta, sendo considerados os seguintes indicadores: orientação sistematizada para os calouros referentes à dinâmica do curso: 22,2% - *não concordo*; 22,2% - *não tenho informação*; avaliação contando com a participação dos alunos: 22,2% - *não concordo*; estímulo à participação de alunos em grupos de pesquisa: 16,7% - *concordo muito pouco*.

Bardin (2011) aborda que os dados e as interpretações podem revelar novas descobertas ou necessidades, e acredita-se que uma nova coleta poderia ser necessária para compreensão mais aprofundada de como as expectativas iniciais vêm sendo, ou não, alcançadas ao longo do Programa, se novas surgiram e quais os prosseguimentos adotados pelos pós-graduandos no atendimento de suas demandas.

Resultados e discussões

Reforçando que a proposta pedagógica é uma declaração de referência que estabelece as diretrizes de ação de um Programa de Pós-Graduação e o planejamento sendo uma etapa da proposta pedagógica, esta pode ser considerada como o plano de ação que, em um determinado período, leva o Programa a articular metas e estratégias pedagógicas, ajustando ementas e planos de aula adaptados à realidade de cada agrupamento (turma).

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



Segundo o quadro 2 a seguir, os objetivos do Programa de MP em Formação de Gestores Educacionais da IES encontravam-se alinhados aos objetivos da normativa para o MP, exceto na explicitação do objetivo para transferência de conhecimento à sociedade. As expectativas dos pós-graduandos, no entanto, estariam alinhadas tanto aos objetivos propostos pela normativa do MP, como aos objetivos do Programa, exceto no que se referiria à capacitação do profissional e ao exercício inovador de sua prática profissional, especialmente após o contato com o Programa.

Quadro 2 – A relação entre objetivos da portaria, do programa e expectativas dos pós-graduandos

Portaria Nº 17 De 2009	Programa Mestrado Profissional FORMAÇÃO DE GESTORES EDUCACIONAIS	Expectativas – 1ª Coleta	Expectativas – 2ª Coleta
I - CAPACITAR - sinônimo compreender. I - Capacitar profissionais qualificados para o exercício da prática profissional avançada e transformadora de procedimentos.	Compreender Estratégias de gestão	Domínio de estratégias de gestão. Domínio de conteúdos de gestão.	
II - Transferir conhecimento para a sociedade, atendendo demandas específicas e de arranjos produtivos com vistas ao desenvolvimento nacional, regional ou local.		Compreensão da realidade a partir da reflexão sobre os problemas.	Reflexões sobre problemas da sociedade ou área.



<p>III - PROMOVER – sinônimo favorecer, proporcionar. III - Promover a articulação integrada da formação profissional com entidades demandantes de naturezas diversas.</p>	<p>Proporcionar: - Estudo de referenciais teóricos e metodológicos; - Cursos necessários para a criação de atividades de intervenção no que tange às práticas de gestão e às práticas pedagógicas.</p>	<p>Aperfeiçoamento/ Revisão da prática com fundamentação. Realização de pesquisa sobre a prática.</p>	<p>Desenvolvimento para pensar criticamente.</p>
<p>III - MELHORAR – sinônimo aperfeiçoar. Visando melhorar a eficácia e a eficiência das organizações públicas e privadas por meio da solução de problemas e geração e aplicação de processos de inovação apropriados.</p>	<p>Aperfeiçoar a participação, individual e coletiva, em espaços educativos.</p>	<p>Compreensão da realidade a partir da reflexão sobre os problemas.</p>	<p>Reflexões sobre problemas da sociedade ou área.</p>
<p>IV - CONTRIBUIR – sinônimo ajudar, subsidiar. IV - Contribuir para agregar competitividade.</p>	<p>Subsidiar: Elaboração de instrumentos. Planejamento. Registro. Acompanhamento. Avaliação. Lançando mão de recursos tecnológicos à disposição.</p>	<p>Atualização de práticas.</p>	<p>Desenvolvimento da capacidade de atualizar-se.</p>
		<p>Ascensão profissional.</p>	<p>Expectativas de aperfeiçoamento, progressão e reorientação de carreira. Expectativas de ascensão profissional.</p>

Fonte: Elaboração da própria autora.

Considerou-se que as expectativas de Ascensão Profissional, apreciadas pelos pós-graduandos possam ser contempladas como objetivos implícitos na normativa e no Programa

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
 NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
 RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



ma, motivo pelo qual o aspecto da ascensão pode ser avaliado como um objetivo atingido. Notou-se maior alinhamento de expectativas dos pós-graduandos antes do ingresso no Programa e quando começaram os contatos iniciais dos alunos com o Programa.

Consideraram-se os critérios revelados pelos pós-graduandos que demonstravam maior integração entre a proposta e os objetivos do Programa: seminários disponibilizados nos semestres; promoção, divulgação e informação sobre eventos e atividades científicas; e, orientação personalizada.

Os indicadores considerados menos integrados entre a proposta e os objetivos do Programa, foram: esclarecimento sobre a proposta do programa; articulação entre atividades programadas e proposta pedagógica; tomada de decisão contando com a participação discente; estímulo à participação em grupos de pesquisa; sistema de avaliação contando com a participação discente; e, orientação aos calouros sobre a dinâmica do programa.

Cinco indicadores foram sugeridos, pelos pós-graduandos, a serem aperfeiçoados, os quais são destacados a seguir: cronograma, ementas, bibliografia e devolutivas das disciplinas considerando as peculiaridades dos pós-graduandos que cursam o MP; critérios de seleção para o MP com necessidade de entrega de pré-projeto; esclarecimento sobre as linhas de pesquisa, os processos de participação em eventos e grupos de pesquisa; diferenças entre o mestrado acadêmico e o mestrado profissional, pois há disciplinas que foram ofertadas aos dois programas; e, procedimentos para orientação e Infraestrutura para atendimento ao aluno.



Considerações finais

A pesquisa delimitou como objetivo, explorar as expectativas que o poder público tem a respeito do Mestrado Profissional, expressas em Normativas e na Legislação sobre Pós-Graduação, nos objetivos de um Programa de MP em Formação de Gestores Educacionais e nas expectativas dos pós-graduandos que buscam uma formação acadêmica *stricto sensu* em Educação.

Essa exploração se propôs a verificar se os discentes do curso tiveram suas expectativas reconhecidas, na perspectiva de complementar o processo avaliativo já realizado pela Capes/MEC. A proposição considerou a escuta destes pós-graduandos, permitindo um processo autoavaliativo, ao qual foram apreciadas diferentes fases que permitiriam a produção dos dados por meio de instrumentos elaborados em coerência, principalmente, com duas questões de pesquisa: há compatibilidade entre as expectativas dos ingressantes, as normativas oficiais e a proposta do Programa de Formação de Gestores Educacionais? Quais elementos da dinâmica de funcionamento de um programa são facilitadores para o atendimento das expectativas dos pós-graduandos?

As expectativas coletadas, inicialmente, estavam conectadas ao desenvolvimento de sete competências relativas: à ascensão profissional, ao domínio de estratégias e de conteúdos de gestão, à realização de pesquisa sobre a prática, à compreensão da realidade a partir da reflexão sobre os problemas, ao aperfeiçoamento e/ou revisão da prática com fundamentação, e à atualização das mesmas.

Em fase seguinte, cinco dessas expectativas de competências pós-ingresso no MP foram recolocadas: ascensão profissional, realização de pesquisa sobre a prática, compreensão

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



da realidade a partir da reflexão sobre os problemas, aperfeiçoamento e/ou revisão da prática com fundamentação e atualização das práticas.

Ao responder a uma das questões de pesquisa: *Há compatibilidade entre as expectativas dos ingressantes, as normativas oficiais e a proposta do Programa de Formação de Gestores Educacionais?* Encontrou-se alinhamento entre o Programa e as Normativas, e Legislação para Pós-Graduação, exceto na explicitação do objetivo previsto na Normativa para transferência de conhecimento à sociedade.

Contudo, as expectativas dos pós-graduandos estariam alinhadas tanto aos objetivos propostos na Normativa do MP, como aos objetivos do Programa, exceto no que se refere à capacitação do profissional e ao exercício inovador de sua prática, especialmente após o contato com o Programa. Considerou-se, então, que as expectativas de ascensão profissional, apreciadas pelos pós-graduandos, possam ser contempladas como objetivos implícitos, motivo pelo qual nos faz compreender que esse aspecto possa ser avaliado como objetivo atingido.

Para o aprofundamento da análise das expectativas e respondendo à questão: quais elementos da dinâmica de funcionamento de um programa são facilitadores para o atendimento das expectativas dos pós-graduandos? As vantagens da escuta dos discentes criaram uma perspectiva de trabalho coletivo para o Programa MP, o que transformaria este para além de um trabalho de orientação.

Os pós-graduandos revelaram que os critérios com maior integração entre a proposta e os objetivos do MP em Formação de Gestores Educacionais foram: seminários disponibilizados nos semestres; promoção, divulgação e informação sobre eventos e atividades científicas; e, na orientação personalizada.



Os indicadores considerados menos integradores da proposta e dos objetivos do Programa foram: esclarecimento sobre a proposta do Programa; articulação entre atividades programadas e proposta pedagógica; tomada de decisão contando com a participação discente; estímulo à participação em grupos de pesquisa; sistema de avaliação contando com a participação discente; e, orientação aos calouros sobre a dinâmica do programa.

Dessa forma, pode-se concluir que há grande compatibilidade entre os objetivos das Normativas/Legislação, os objetivos do Programa do Mestrado Profissional em Formação de Gestores Educacionais e as expectativas dos pós-graduandos. No entanto, ao analisar a escuta destes ingressantes e sob uma perspectiva autoavaliativa do programa, alguns indicadores necessitariam de acompanhamento para que possam ser avaliados com o fim de melhorar o alinhamento entre proposta e objetivos.

Os processos avaliativos envolvem a complexidade institucional em suas várias vertentes. Ao se propor um processo autoavaliativo, contando com a participação de sujeitos que nunca foram convidados, e até mesmo estimulados, a serem coparticipes de seu próprio processo formativo, essa complexidade precisa ser considerada. Nesse sentido, as propostas futuras precisam envolver a manutenção da escuta dos pós-graduandos que permitiria mantê-los organizados numa *rede de cooperação mútua*, em participação qualificada e para a troca de experiências agregadas.

Os conceitos de rede de cooperação mútua e participação qualificada são foco de interesse em estudos avançados desenvolvidos num projeto institucional – Estudo de valores: as imagens que as políticas públicas revelam em relação aos direitos

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



humanos e aos processos de humanização, em que esta pesquisa está associada, que discute tais conceitos de forma mais aprofundada propondo pressupostos necessários para o acompanhamento e a avaliação realizados com professores, gestores e alunos, considerando sua vivência em diferentes espaços educativos, com vistas a construir diálogo e participações com a comunidade escolar.

O Projeto Institucional de pesquisa ainda está apoiado em estudos futuros que buscam empoderar os mesmos alunos, professores e gestores por meio de suas manifestações/ participações e a tomar decisões a partir dos resultados obtidos em processos de acompanhamento e avaliação.

Para finalizar, indica-se para o desenvolvimento do Programa Formação de Gestores Educacionais que a gestão conduza o processo de forma mais coletiva, ou seja, colegiada com participação de docentes e discentes, promovendo o amadurecimento do pós-graduando em prol de seu processo formativo, da qualidade de suas produções acadêmicas e da continuidade do relacionamento com a Universidade.

Referências

BARBIER, J-M. **Formação de adultos e profissionalização:** tendências e desafios. Brasília: Liber livro, 2013.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo.** Tradução de Luís Antero Reto, Augusto Pinheiro. 2. reimp. da 1. ed. São Paulo: Edições 70, 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Plano Nacional de Pós-Graduação** – PNPG 2005-2010. Brasília: CAPES, 2005. Disponível em: <<https://www.capes.gov.br/images/stories/>



download/editais/ PNPG_2005_2010.pdf> - Acesso em: 25 maio 2015.

CAMARÇO DE SOUZA, Fernanda Evelin. **Autoavaliação do Mestrado Profissional: uma análise das expectativas dos pós-graduados**. 2017. 154 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Cidade de São Paulo (UNICID), São Paulo, 2017.

GIL, A.C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

MORIN, E. **O método 5: a humanidade da humanidade e a identidade humana**. Tradução Juremir Machado da Silva. 4. ed. Porto Alegre: Sulina, 2007.

STUFFLEBEAM, D. L. **Evaluation as enlightenment for decision-making**. Sarasota, Flórida: The Ohio State University, 1968. Disponível em:<<http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED048333.pdf>> - Acesso em: 20 dez. 2016.

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



MODELO DE COLETA DE DADOS BASEADO EM ENQUETES DINÂMICAS E INTERATIVAS PARA AVALIAÇÃO DE REDE ESCOLAR

Ricardo Lima Caratti

Consultoria Avaliar

Ana Paula de Medeiros Ribeiro

UFC

Vera Lúcia Pontes Juvêncio

UFC

Agência Financiadora: não contou com financiamento

RESUMO

Levantamentos e estudos recentes realizados por instituições oficiais, no Brasil, mostram um crescimento surpreendente do número de habitantes, nas mais diferentes faixas etárias e camadas sociais, com acesso às tecnologias móveis e *internet*. Além disso, o uso intensivo das redes de sociais por meio de aplicativos como *WhatsApp* e *Facebook* também vem crescendo na mesma proporção permitindo, dessa forma, a participação direta e interativa de milhões de pessoas no mais variados temas e cenários da vida cotidiana. No que se refere à infraestrutura de tecnologia nas escolas, incluindo acesso à *internet*, os dados são igualmente animadores. Diante dessa realidade, descortina-se a possibilidade de uso das tecnologias móveis em novos modelos de coleta de dados. Desse modo, este artigo objetiva apresentar uma proposta de modelo de coleta de dados baseado em enquetes e questionários construídos dinamicamente ou *ad-hoc* que possam ser enviados diretamente ao público-alvo a ser avaliado. Este modelo propõe, ainda, que as informações coletadas enriqueçam sistematicamente, por meio do processo interativo e com base em respostas de questões anteriores, consultas ou avaliações subsequentes mais seletivas e precisas.

Palavras-chave: Coleta de Dados. Avaliação de Rede Escolar. Enquete Dinâmica.

ABSTRACT

According to recent official statistical studies, Brazil has been showing increasing and surprising number of people with access to mobile



technologies and internet in different age and social groups. Also, the number of users of social networks like WhatsApp and Facebook has been increasing in the same proportion. These social networking has made millions of people exchange messages on a variety of topics in a direct and interactive ways. About the technology infrastructure in schools, including internet access, the data are equally surprising. This new Brazilian reality and the new communication paradigms used in social networks as well can bring new opportunities in the field of school evaluation processes, especially in the way that data can be collected. So, this paper presents a proposal of data collection model based on surveys constructed dynamically or ad-hoc and that can be sent directly to the target audience to be evaluated. This model also proposes the systematic improvement of the data quality by using interactive process where new questions must be made based on previous answers, either to debug previous responses or to enrich the knowledge base.

Key-words: Data Collector. Education Network Evaluation. Dynamic Survey.

Introdução

Sabe-se que os dispositivos móveis, bem como sua utilização em conjunto com a Internet, ficaram populares na última década dado os baixos custos dos produtos e serviços atrelados a essas tecnologias e a facilidade de uso.

Um novo paradigma de comunicação também ficou bastante evidente nos últimos anos tendo como pilar as tecnologias móveis. As redes sociais, como o *Facebook*, com quase dois bilhões de usuários, sendo mais de 90 milhões só no Brasil, segundo *The Statistics Portal* e o *Google Plus*, com mais de dois bilhões de usuários, são exemplos claros da capacidade de abrangência de uso dessas tecnologias.

Segundo a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (Pnad), realizada pelo IBGE, mais da metade dos 67 mi-

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



lhões de domicílios brasileiros passaram a ter acesso à internet em 2014 (54,9%). Em 2013, esse percentual era 48%. Mais de 60% dessas casas estavam na área urbana. O celular para navegar na rede era usado em 80,4% das casas com acesso à internet. Em contrapartida, o computador para esse fim estava em 76,6% desses domicílios e teve queda na comparação com 2013 (88,4%). A maior proporção desse uso foi registrada no Nordeste, com 92,5% dos domicílios com o celular como meio de acesso à internet. Segundo a mesma pesquisa, cerca de 136 milhões de pessoas de 10 anos ou mais tinham celular em 2014 no país. O número representa 77,9% dessa população e um aumento de quase 5% em relação a 2013 (6,4 milhões de pessoas) e de 142,8% em relação a 2005.

Diante do exposto, o artigo propõe um modelo de coleta de dados baseado em enquetes dinâmicas e interativas com o propósito de possibilitar aos sistemas de avaliação da rede pública de ensino, a participação de todos os envolvidos, incluindo: alunos, pais, docentes, gestores de escola e colaboradores.

Este modelo sugere usar os mesmos paradigmas de comunicação difundidos pelas redes sociais, incluindo as novas formas de instar os envolvidos a participarem do processo de coleta de dados e no enriquecimento de informações que auxiliariam os avaliadores e gestores no suporte em futuras tomadas de decisões.

No tocante aos usuários das redes educacionais de ensino existentes no Brasil, em especial aqueles prestados pelas esferas municipal, estadual ou federal, é possível utilizar com eficiência as mesmas tecnologias para elaboração de consultas contextualizadas com o propósito de acompanhar e avaliar as ações que visam, por exemplo, melhorar a qualidade dos serviços prestados.



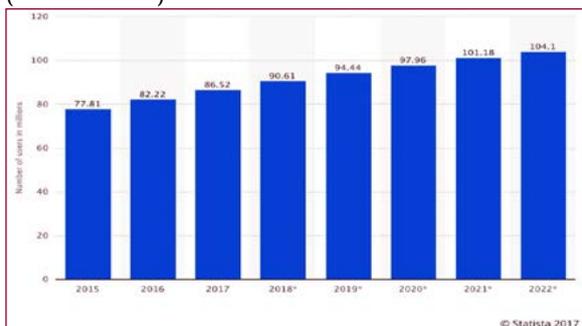
Uso das redes sociais no Brasil

No contexto deste artigo, entende-se por redes sociais, ferramentas de comunicação que conectam pessoas ou instituições com interesses comuns. Tais ferramentas possibilitam que seus usuários compartilhem assuntos sobre temas diversos e, geralmente, de interesse comum. Os assuntos podem ser compartilhados de várias formas, seja via textos simples, mensagens de áudio, fotos, vídeos ou ainda referências para sites ou vídeos em servidores remotos.

As ferramentas de redes sociais mais populares no Brasil são o *Facebook* e *WhatsApp*. Segundo *The Statistics Portal*, em 2015, havia 77.81 milhões de usuários do *Facebook* no Brasil. No levantamento realizado em 2017, o número de usuários subiu para 86.52 milhões. Ainda, segundo *The Statistics Portal*, o número de usuários de *Facebook* no Brasil vem crescendo na ordem de 4 milhões por ano.

O gráfico a seguir ilustra a evolução de usuários do *Facebook* no Brasil.

Gráfico 1 – Número de usuários do *Facebook* no Brasil de 2015 a 2022 (em milhões)



Fonte: The Statistics Portal.

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO

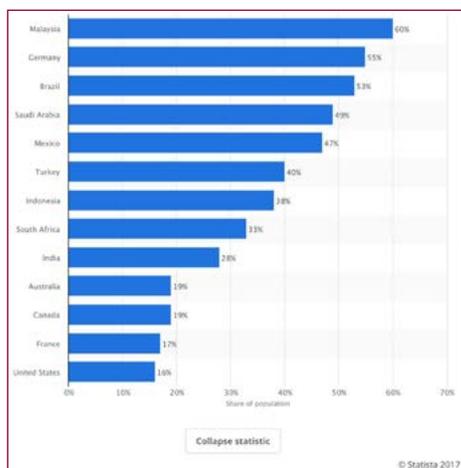


É possível observar no gráfico a estimativa do número de usuários de *Facebook* no Brasil, em 2022, que será de 104.1 milhões.

Na mesma linha, o levantamento feito pelo *The Statistics Portal*, foi que, em 2016, 53% da população brasileira utilizava o *WhatsApp*.

O gráfico a seguir ilustra o percentual de uso do *WhatsApp* no Brasil e em alguns países no mundo.

Gráfico 2 – Percentual de usuários de *WhatsApp* ativos por país



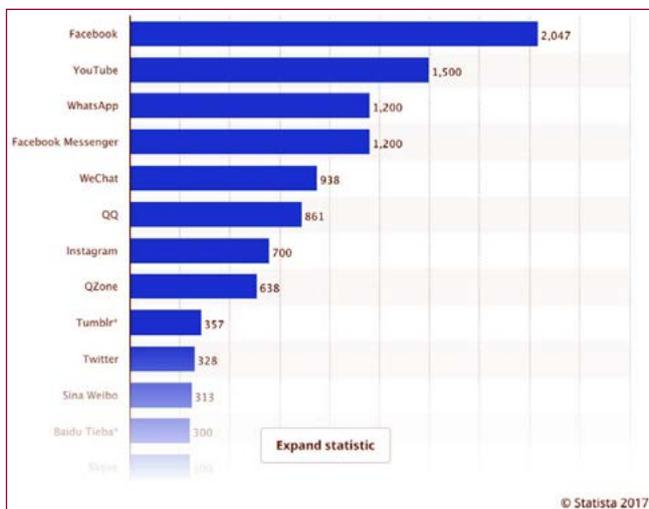
Fonte: The Statistics Portal (2015).

Deste gráfico apreende-se que o Brasil tem uma posição de destaque quanto ao uso do *WhatsApp* se comparado com os demais países selecionados.

Essas informações fazem alusão apenas ao *FaceBook* e ao *WhatsApp*, porém há outras ferramentas de comunicação muito difundidas no mundo e também muito populares no Brasil.

O gráfico a seguir ilustra as principais redes sociais utilizadas no mundo em milhões de usuários.

Gráfico 3 – Classificação das mídias sociais por número de usuários (em milhões)



Fonte: The Statistics Portal (2015).

Vale ressaltar que o amplo uso de aplicativos de redes sociais em dispositivos móveis obedece a padrões de interface e de comunicação que contribuem com a facilidade de utilização desses aplicativos, criando dessa forma, uma cultura disponível às pessoas de diferentes classes sociais bem como diferentes níveis de conhecimento. Essa cultura possibilita, inclusive, que aplicativos com outros propósitos sejam também fáceis de serem utilizados. Em outras palavras, a utilização em massa dos aplicativos de redes sociais, contribui para a redução da curva de aprendizagem para o uso de outros aplicativos. O padrão de interface e comunicação utilizado pelos aplicativos de redes

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
 NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
 RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



sociais poderia ser também utilizado em aplicativos coletores de dados com objetivos de avaliação.

Acesso à tecnologia móvel no Brasil e sua utilização nas escolas brasileiras

Segundo a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (Pnad) realizada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), em 2015, 92,1% dos domicílios brasileiros acessaram a internet por meio do telefone celular. Em 2014, esta proporção era de 80,4%, um crescimento de quase 12% em um ano. Em contrapartida, a mesma pesquisa mostra uma tendência de queda do acesso à internet via microcomputadores. Em 2015, o percentual de domicílios que acessaram à Internet por meio de microcomputador foi de 70,1%, e no ano anterior foi de 76,6%, uma queda de 6,5% em um ano. Estes dados indicam que há uma tendência cada vez maior do uso dos dispositivos móveis, em especial, o celular, para acesso à internet.

Vale ressaltar, ainda, que com o avanço da tecnologia, a capacidade de processamento dos dispositivos móveis permitiu que programas complexos pudessem ser executados, incluindo aplicativos de redes sociais, jogos, edição de vídeos, gestão financeira, entre outros. A alta capacidade de processamento, armazenamento e conectividade com a internet; o baixo custo dos dispositivos (*hardware* e *software*), acessíveis até mesmo às populações de baixa renda; e a facilidade de uso dos aplicativos móveis, fazem dos dispositivos móveis um importante instrumento de apoio a sistemas corporativos, incluindo sistemas de monitoria e avaliação.

Uma pesquisa realizada, em 2015, pelo Comitê Gestor da Internet no Brasil (GCI.BR, 2016), sobre a utilização das tec-



nologias da informação e comunicação nos domicílios, constatou, assim como a Pnad, que os dispositivos móveis, em especial o celular, ultrapassaram o computador como o dispositivo mais utilizado para acesso à Internet. Essa tendência também foi observada na ambiência das escolas públicas e privadas.

Segundo o Portal Brasil (2015), em artigo publicado em 21 de setembro de 2015, 79% dos estudantes em escolas públicas acessavam a Internet via celular. Esta proporção era um pouco maior nas escolas particulares chegando a 84%. A quantidade de professores que acessavam a Internet com o celular saltou de 36%, em 2013, para 64%, em 2015. No que se refere à infraestrutura de tecnologia de informação nas escolas, a proporção de unidades com acesso à Internet vem se mantendo estável nos últimos anos. No entanto, é uma proporção significativa, chegando a 93% das escolas. Acredita-se que a abrangência territorial do Brasil, bem como as dificuldades de acesso à algumas regiões, contribuem para a desaceleração desse crescimento.

Diante desse cenário, já é possível pensar em utilizar os dispositivos móveis como ferramenta importante no processo de coleta de dados em futuros projetos de avaliação.

Métodos de coleta e a avaliação

No âmbito educacional, a avaliação comporta instrumentos de coleta de dados e informações para a manutenção e melhoria da qualidade da instituição, bem como dos processos de ensino e de aprendizagem. Com a avaliação, é possível identificar o nível de qualidade do que foi avaliado. O modo sistêmico e a pluralidade metodológica caracterizam os processos avaliativos, na perspectiva contemporânea, sistematizados por Escudero (2003).

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



A escolha dos instrumentos e técnicas de coleta de dados está relacionada à abordagem quantitativa ou qualitativa da avaliação. Por exemplo, o questionário é aplicado, geralmente, em estudos quantitativos. Quando envolvem questões abertas, estes instrumentos de coleta são voltados para estudos qualitativos. Enquanto isso, quando a avaliação é de natureza qualitativa, os instrumentos mais adequados são as entrevistas e as observações.

Antes do detalhamento da metodologia de coleta, é preciso saber as finalidades da avaliação. Quando se planeja a escolha de um instrumento, é necessário ponderar sobre algumas questões. De acordo com Depresbiteris (2009, p. 60), definir o instrumento avaliativo “[...] mais adequado em relação à finalidade a que se destina é o primeiro passo de sua construção”. Uma das primeiras indagações é: o que será avaliado? Dependendo da resposta, todas as outras etapas devem se constituir em consonância com o objeto/processo/sujeito foco da avaliação. Outra pergunta importante antes da escolha do instrumento é: qual o tempo disponível para a avaliação? Esse tempo deve considerar não só para a aplicação, mas também a preparação, análise e interpretação dos dados. Faz-se necessário saber como zelar pela qualidade dos instrumentos, com a observância dos procedimentos de validação e de fidedignidade. E, por fim, indaga-se: qual uso se fará das informações obtidas? A resposta a essa pergunta deve estar compatível com a finalidade definida àquela avaliação.

As consultas de opinião via Internet apresentam várias vantagens para o avaliador. Entretanto, há alguns entraves que podem provocar dificuldades em todo o processo. A exemplo disso, pode-se citar o fato de que como esta modalidade de coleta não é face a face com o entrevistador, ela acaba por



demandar maior compromisso do entrevistado em responder adequadamente as perguntas, com seriedade e honestidade. Outro aspecto complicador é a possível falta de intimidade do usuário com o ambiente virtual, o que pode possibilitar dificuldades para lidar com o instrumento eletrônico e favorecer a um preenchimento errôneo ou, até mesmo, a desistência do processo. Aspectos de ordem técnica como a velocidade da conexão também são empecilhos para o total êxito desta modalidade de coleta de dados.

No entanto, o tempo ganho, a dinamicidade e a agilidade no processo de coleta, são vantagens relevantes para a utilização desse ambiente não tradicional, pois as respostas podem ser transferidas diretamente ao avaliador, com possibilidades e funcionalidades próprias, como a produção de banco de dados com alimentação *online*, tabulação já em ambiente virtual, favorecendo o trabalho do pesquisador em disponibilizar os resultados parciais e resultados finais mais rapidamente e, até mesmo, personalizados. Além disso, o baixo custo, comparado a uma pesquisa aplicada nos moldes tradicionais (formulário em papel, entrevistador, pessoal para digitar) configura-se em outra vantagem em favor do que a internet possibilita ao pesquisador/avaliador (FREITAS et al., 2004; ARAGON et al., 2000).

Os métodos para aplicações de consultas de opinião são diversos e para o âmbito escolar, eles podem ser: i) enquetes realizadas com o suporte telefônico; ii) pesquisas de satisfação via *Web*; iii) satisfação do corpo docente e colaboradores por meio de pesquisas via Intranet; iv) pesquisa interna da escola (intranet) ou (pré-teste); v) pesquisas de satisfação para os alunos e ex-alunos; vi) detecção de necessidades de formação; vii) pesquisas organizacionais internas; viii) enquetes de qualidade internas, dentre outras.

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



O uso do e-mail também é bastante interessante. Por meio dele é possível enviar uma mesma mensagem a um coletivo de pessoas ou encaminhá-la a vários destinatários ou grupos.

Já na pesquisa via web, cada respondente deve acessar a pesquisa por um determinado site e preencher o instrumento diretamente na página fornecida, o que minimiza os riscos de respostas equivocadas. Entretanto, como desvantagem, o pretenso respondente pode não se sentir motivado a responder o e-mail e nem responder as perguntas via *site*.

Face ao exposto, compreende-se que a adequada eleição dos métodos de coleta de dados é uma etapa fundamental nos processos avaliativos para se obter uma boa análise e interpretação dos resultados. Os processos realizados por meio digital para o público escolar podem ser bastante úteis e viáveis, todavia, recomenda-se que, assim como qualquer outra forma de avaliação, tenham como referência os princípios propostos pelo *The Joint Committee on Standards for Educational Evaluation (1994)*, comitê responsável pela proposição de padrões de excelência para avaliação educacional. De acordo com este comitê, todo processo avaliativo deve primar pelos seguintes aspectos: utilidade, viabilidade, precisão e ética.

Qualidade de dados

Um dos pontos críticos de um projeto de implantação de um sistema de avaliação é a coleta de dados. Segundo MILLER, esta etapa é um passo crucial na execução de um bom projeto de pesquisa, porque a qualidade dela, geralmente, recai na qualidade dos dados. (MILLER, 2002, p. 199). Segundo Wholey (2004), um projeto de avaliação é normalmente considerado



a parte glamorosa de um programa de avaliação. Avaliadores adoram discutir e debater formas de ligar atividades de um programa aos resultados. Igualmente importante, entretanto, é a coleta de dados em um projeto de avaliação. Mesmo o melhor projeto de avaliação pode dar em nada se a precisão dos dados não puder ser obtida ou se os dados não puderem ser coletados de maneira confiável e válida. (WHOLEY, 2004, p. 205, traduziu-se).

Considerando que a qualidade de dados é vital para a confiabilidade das informações que se pretende obter, é muito importante que os processos que envolvem um sistema de avaliação introduzam mecanismos que visem melhorar a precisão dos dados coletados. Esse cuidado deve estar presente em todas as etapas do projeto de avaliação. Geralmente, os instrumentos de coleta **são projetados** para obter informações sobre problemas previamente conhecidos. Há, no entanto, a necessidade que se tenha alguns cuidados na concepção e elaboração de tais instrumentos que visem também a melhoria na qualidade dos dados coletados. Quais sejam: a) as perguntas devem estar dentro do escopo do problema; b) as respostas às perguntas elaboradas devem permitir análises, seja por procedimentos de tabulação ou outro meio conhecido; c) as perguntas devem ser facilmente entendidas pelos respondentes; d) as perguntas devem seguir uma sequência lógica e que evitem influenciar os respondentes nas questões subsequentes; e) se o questionário for assistido (com a presença do aplicador coordenando as perguntas), este deve ter o cuidado para não influenciar os respondentes; e f) se o questionário for não assistido, este deve ser encaminhado aos respondentes da forma mais seletiva possível com o propósito de evitar pessoas não familiarizadas com o tema ou problema.

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



É importante destacar que os cuidados supracitados estão intimamente relacionados com a qualidade de dados e que podem ser utilizados nos modelos tradicionais de coleta de dados, como: a) entrevistas assistidas; b) entrevistas não assistidas (questionários enviados por correio); c) e-mail; d) questionários em web. No entanto, em geral, esses modelos não apresentam mecanismos eficientes quando se percebe que há alguma falha durante o processo de levantamento de dados. Tentar reparar algum problema durante o processo de coleta ou mesmo quando este processo for finalizado pode significar um aumento de custo significativo ou até mesmo inviabilizar o trabalho de avaliação. No modelo baseado em enquetes dinâmicas e interativas, eventuais erros no projeto dos instrumentos podem facilmente ser corrigidos sem grandes prejuízos para a coleta. Em OUTRAS palavras, no modelo de coleta proposto, se uma questão for mal formulada e que se perceba que isso está induzindo erros nas respostas dos entrevistados, é possível contornar o problema de forma ágil e sem custo, elaborando uma outra questão para complementar ou reparar o erro, garantindo assim, melhor qualidade dos dados coletados.

Coleta de dados por meio de enquetes dinâmicas e interativas

No contexto deste artigo, entende-se por enquetes dinâmicas e interativas um modelo de concepção, elaboração e aplicação de instrumentos de coletas fortemente apoiado em recursos computacionais. A proposta é que essas enquetes utilizem os paradigmas de comunicação comumente utilizados nas redes sociais, em especial nos dispositivos móveis. Enquanto



nas redes sociais predominam o tráfego de conteúdos como textos, imagens, áudio e vídeo, no modelo de coleta baseado em enquetes dinâmicas e interativas, predomina o tráfego de enunciado de questões, itens e respostas. Em outras palavras, o modelo de coleta baseado em enquetes dinâmicas e interativas consiste na utilização de um ambiente voltado, principalmente, para dispositivos móveis que permitam a execução de consultas usando mais interatividade entre pesquisador ou avaliador e o pesquisado (público-alvo).

A ideia principal da enquete dinâmica e interativa é oferecer à equipe de avaliação, um ambiente capaz de enviar pequenas questões ao público-alvo, receber a resposta e consolidar os dados de forma ágil com o propósito de aprimorar as análises relativas à avaliação. Com base nas respostas dos entrevistados, novas questões podem ser elaboradas e enviadas novamente, desta vez, se oportuno, de forma mais seletiva. Para tanto, este ambiente deve ser capaz de utilizar as tecnologias existentes em aplicativos para dispositivos móveis que facilitem a entrega das enquetes bem como o recebimento das respostas. Por exemplo, aplicativos como *Facebook*, *Whatsapp*, *Google Plus* utilizam uma tecnologia denominada notificação de mensagem (conhecida em Inglês por *Push Notification*).

O *Push Notification* permite que os usuários sejam alertados de um determinado acontecimento ou evento sem a necessidade que ele execute previamente um programa em seu dispositivo móvel. Isto é, em geral, um usuário de dispositivo móvel não precisa abrir um programa de e-mail para saber se há novas mensagens para serem lidas. Da mesma forma, os usuários de *WhatsApps* e *Facebook*, mesmo sem executar esses aplicativos, recebem notificações sobre mensagens ou postagens em suas contas.

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



Em geral, essas mensagens ficam visíveis na tela principal dos dispositivos móveis. Isso só é possível porque a tecnologia *Push Notification* é capaz de reconhecer os usuários desses aplicativos, bem como os dispositivos em particular, e encaminhar mensagens ou notificações para esses usuários específicos. Por isso, quando alguém envia uma mensagem para outra pessoa via *Whatsapp*, por exemplo, o sistema central do *Whatsapp* reconhece o remetente e o destinatário desta mensagem.

Da mesma forma, quando é feito algum comentário sobre alguma postagem no *Facebook*, o autor dessa postagem também é notificado de que há um comentário relacionado a essa postagem. Além do *Push Notification*, conforme dito anteriormente, os aplicativos de redes sociais, não se limitam a trafegar somente textos. Eles fazem um uso intenso de áudio, imagens e vídeos, muitas vezes utilizados para expor uma ideia, facilitar a compreensão do destinatário da mensagem ou ainda documentar por foto um determinado evento.

Outros recursos que merecem destaques são os de acessibilidade, presentes nos dispositivos móveis. Esses recursos, possibilitam a inclusão de pessoas com as mais variadas habilidades físicas. Essa característica inovadora, presente nos dispositivos móveis, pode oferecer ao modelo de coleta proposto maior aderência e representatividade dos grupos que fazem parte das avaliações.

Diante dos recursos supracitados, é possível usar essas mesmas tecnologias e os mesmos protocolos de comunicação em um aplicativo especializado em coleta de dados para encaminhar conteúdos em formato de enquetes a um público-alvo com o propósito de obter ou enriquecer dados coletados previamente. O uso de vídeo ou áudio pode ser utilizado como enunciados ou complementos de enunciados de questões, po-



dendo, por exemplo, substituir totalmente ou parcialmente, as entrevistas assistidas por meio de aplicativos.

Dado que este modelo é fortemente apoiado em tecnologia da informação, todos os passos envolvendo o processo de uma pesquisa depende, predominantemente, dos recursos computacionais atuais, incluindo: a) armazenamento dos instrumentos de coleta e respostas em banco de dados remotos; b) integração com serviços remotos disponíveis em nuvens; c) monitoramento da pesquisa em tempo real; d) integração com ferramentas de análise como SPSS, R, Excel entre outros comumente utilizados por equipe de avaliação.

No contexto da avaliação, o público-alvo pode ser qualquer pessoa com envolvimento direto ou indireto com a instituição ou política que está sendo avaliada. O ambiente proposto servirá para consultar um determinado público-alvo sobre qualquer assunto pertinente ao que se pretende avaliar. Para tanto, este público-alvo deverá ser previamente cadastrado e possuir um conjunto de atributos que constituam um perfil para seleção e envio de enquetes. Se oportuno, este ambiente deve ser capaz de garantir o sigilo e o anonimato dos dados coletados. É importante neste caso, que as políticas de privacidade e uso da informação, sejam de conhecimento do público-alvo e também sejam de fácil acesso.

Um dos principais objetivos da manutenção do perfil dos entrevistados é evitar que o respondente se depare com uma questão que não pertence ao universo dele. Isto é, talvez não faça sentido por exemplo, perguntar à mãe de aluno de uma escola, o que ela está achando do sistema de regime integral, se nenhum filho dela participa desse regime.

Para ilustrar um uso prático deste modelo, imagine que se pretende avaliar a percepção da acessibilidade de pessoas

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



com deficiência nas escolas da rede municipal de ensino. Com base em um cadastro pré-estabelecido, contendo informações de todos os atores da rede escolar, seria possível consultar, inicialmente, somente os diretores quanto às instalações da escola no que tange à acessibilidade de pessoas com deficiência. Em seguida, este mesmo ambiente poderia instar os pais ou responsáveis por alunos com algum tipo de deficiência, a responder as mesmas perguntas ou ainda outras relacionadas ao mesmo tema. Com isso, poderia ser possível, por exemplo, verificar o nível de convergência entre o provedor e o usuário do serviço. Neste caso, é importante ressaltar que o modelo de coleta proposto tem como condição *sine qua non* a existência prévia de informação para distinguir diretores de escolas e pais de alunos com deficiência. O modelo ainda propõe que caso essas informações não existam, consultas prévias utilizando o próprio ambiente, sejam elaboradas para enriquecer o perfil dos atores envolvidos, no caso, a rede escolar.

Considerando o número de usuários de dispositivos móveis com acesso à internet, conforme apresentado anteriormente nas estatísticas do IBGE entre outras instituições, bem como o modelo ágil de comunicação amplamente difundido pelos aplicativos de redes sociais, qualquer consulta com o intuito de enriquecer o perfil dos envolvidos poderia ser elaborada com pouco ou nenhum prejuízo ao cronograma do projeto de avaliação em curso.

Em resumo, as novas tecnologias trazidas com os dispositivos móveis, bem como a sua abrangência de uso em todas as classes sociais e em praticamente todo o território nacional e a popularização do acesso à internet, revelam, atualmente, um cenário muito diferente de alguns anos atrás. No que tange às redes municipal, estadual, federal e particular de ensino, as es-



tatísticas nacionais mostram dados bastante animadores, com 93% das escolas do país com algum tipo de infraestrutura que possibilita o acesso à internet. Estas informações podem trazer novas oportunidades para o campo das avaliações no tocante à forma de coletar dados, em especial no que diz respeito à agilidade, dinamismo, redução de custo e na qualidade dos dados coletados.

As principais características e objetivos do modelo de coleta de dados baseado em enquetes dinâmicas e interativas propostas, são: a) enriquecimento automatizado das informações sobre os envolvidos em um levantamento; e, b) maior aderência dos entrevistados; isso dado que, em geral, o celular é um dispositivo que está sempre próximo aos seus usuários (melhor taxa de resposta); c) monitoramento em tempo real dos dados que estão sendo coletados; d) mais facilidade de uso, considerando que este modelo deve utilizar o mesmo padrão de interface dos aplicativos já existentes, em especial as redes sociais; e) maior participação de pessoas com deficiência, considerando os avanços no campo da acessibilidade disponível nos dispositivos móveis; f) envio somente de perguntas pertinentes ou que tem a ver com o respondente; h) melhoria na qualidade dos dados, considerando interação direta entre os avaliadores e os entrevistados, isto é, sem processos intermediários; i) complementar outros tipos de análises, como enriquecimento de dados de pesquisas, baseadas em informações já coletadas anteriormente ou existentes em uma base de dados; j) agilidade na concepção, elaboração e aplicação de uma consulta; l) utilização dos mesmos protocolos de comunicação de banco de dados utilizados em programas como SPSS, R, SAS, Excel entre outros.

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



Considerações finais

Considerando que os dispositivos móveis estão sendo amplamente utilizados nas diversas camadas sociais e faixas etárias no Brasil, esta característica faz deles potenciais instrumentos de coleta de dados.

Uma vez que a popularidade das redes sociais promove o conhecimento e o domínio do uso de aplicativos, possibilita melhores práticas de comunicação bem como padrões de interface; o modelo de coleta de dados baseado em enquetes dinâmicas e interativas se apresenta como bastante adequado.

Dentre as vantagens expostas no texto, ressalta-se o incremento da participação das pessoas nos processos de avaliação, já que os recursos de acessibilidade presentes nos dispositivos móveis permitem que os aplicativos sejam utilizados por pessoas com as mais variadas habilidades físicas. Ademais, o acesso à internet e a alta capacidade de processamento dos dispositivos móveis promovem a redução de custos e a agilidade nos processos de coleta de dados, o que se constituem também como pontos a favor do modelo de coleta de dados proposto.

A interatividade e o dinamismo observados nas redes sociais podem ser facilmente utilizados em aplicativos focados exclusivamente para coletas de dados. Ainda, eventuais falhas na elaboração dos instrumentos de coleta podem ser corrigidas durante o levantamento de dados com pouco ou nenhum prejuízo para a avaliação, promovendo dessa forma, melhor qualidade nos dados coletados.

Por fim, assevera-se que mesmo com algumas limitações oriundas do manuseio das tecnologias pelo usuário, as vantagens para a utilização dessa forma de coletar dados são bem maiores, comparando-se com as formas tradicionais, e possi-



bilitam atingir, com maior facilidade, os padrões de excelência definidos para os processos de avaliação educacional.

Referências

ARAGON, Yves; BERTRAND, Sandrine; CABANEL, Magali; LE GRAND, Hervé. **Méthode d'enquêtes par Internet**: leçons de quelques expériences. In: Revue Décisions Marketing, n. 19, jan. /abr., França, 2000, p. 29-37.

CGI.BR – Comitê Gestor de Internet no Brasil. **Celular torna-se o principal dispositivo de acesso à Internet, aponta Cetic.br**. 2016. Disponível em: <<https://www.cgi.br/noticia/releases/celular-torna-se-o-principal-dispositivo-de-acesso-a-internet-aponta-cetic-br/>>. Acesso em: 3 ago. 2017.

BRASIL. Portal Brasil. **Acesso à internet via celular cresce entre alunos e professores**. Disponível em: <http://www.brasil.gov.br/educacao/2015/09/acesso-a-internet-via-celular-cresce-entre-alunos-e-professores>. Acesso em: 3 ago. 2017.

DEPRESBITERIS, Léa; TAVARES, Marialva Rossi. **Diversificar é preciso**: instrumentos e técnicas de avaliação de aprendizagem. São Paulo, Senac, 2009. 194 p.

ESCUADERO, T. Desde los tests hasta la investigación evaluativa actual: Un siglo, el XX, de intenso desarrollo de la evaluación en educación. In: **Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa**, v. 9, n. 1., 2003. Disponível em: http://www.uv.es/RELIEVE/v9n1/RELIEVEv9n1_1.htm.

FREITAS, Henrique et al. **Pesquisa via internet**: características, processo e interface. 2004. In: Disponível em: <http://www.ufrgs.br/gianti/files/artigos/2004/2004_140_rev_eGIANTI.pdf>. Acesso em: 11 ago. 2017.

FREITAS, Henrique; JANISSEK-MUNIZ, Raquel; MOSCAROLA, Jean. **Uso da Internet no processo de pesquisa e análise**

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



se de dados. 2004. Disponível: <http://www.ufrgs.br/gianti/files/artigos/2004/2004_147_ANEP.pdf>. Acesso em: 12 ago. 2017.

MILLER, Delbert C.; SALKIND, Neil J. **Handbook of research design & social measurement.** New Delhi: Sage Publication Ltd, 2002.

The Statistics Portal. **Most famous social network sites worldwide as of April 2017, ranked by number of active users (in millions).** 2017. Disponível em: <<https://www.statista.com/statistics/272014/global-social-networks-ranked-by-number-of-users/>>. Acesso em 25 Jul. 2015.

The Statistics Portal. **Most popular mobile messaging apps in the United States as of May 2017, by mobile reach.** 2017. Disponível em: <<https://www.statista.com/statistics/611728/mobile-messenger-app-reach-usa/>>. Acesso em 25 jul. 2017.

The Statistics Portal. **Number of Facebook users in Brazil from 2015 to 2021 (in millions). 2015.** Disponível em: <<https://www.statista.com/statistics/244936/number-of-facebook-users-in-brazil/>>. Acesso em 25 jul. 2017.

WHOLEY, Joseph S.; HATRY, Harry P.; NEWCOMER, Kathryn E. **Handbook of practical program evaluation.** USA, Jossey-Bass, 2004.



AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL NA PRÁTICA DE INSTITUIÇÕES DA REDE FEDERAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL, CIENTÍFICA E TECNOLÓGICA

Rivailda Silveira Nunes de Argollo

IFBA

Eixo de Pesquisa: Avaliação Institucional e Políticas Públicas

RESUMO

A despeito dos avanços conceituais, das legislações e da aplicabilidade da avaliação institucional, permanecem os desafios e interesses para gestores e pesquisadores em aproximar teoria e práticas avaliativas para melhoria dos processos educacionais. Com mais de uma década da criação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), as instituições dispõem no seu portfólio de um somatório de etapas avaliativas, internas e externas, sobre a instituição e os cursos de graduação ou o desempenho dos estudantes. Este artigo apresenta uma síntese das práticas de avaliação institucional em três instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, que compõem o estudo de caso, analisando aspectos do seu funcionamento. Adotou-se uma abordagem quali-quantitativa, fundamentada na literatura sobre avaliação e em um modelo próprio de análise com quatro dimensões (legal, histórica, conceitual e metodológica) que organizou os dados obtidos na pesquisa documental, nas entrevistas e nos questionários com gestores e membros das Comissões Próprias de Avaliação (CPA). Os resultados contribuem na avaliação da política pública do SINAES e gestão das instituições de educação, indicando avanços para além dos aspectos regulatórios, quando as instituições criam setores para tratar da avaliação institucional, promovem avaliações mais globais, com instrumentos, periodicidade e metodologias próprias.

Palavras-chave: Avaliação Institucional. SINAES. Rede Federal.

ABSTRACT

Despite advances with respect to concepts, legislation and the applicability of institutional evaluation, closing the gap between evaluation theory and practice to improve educational processes

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



continues to represent a challenge for both administrators and researchers. Having passed more than a decade since the creation of the National System for Higher Education Evaluation (SINAES), institutions of higher education now have within their portfolios an accumulation of evaluation stages, both internal and external, that deal with the institution, its programs of study and the achievement levels of its students. This article presents a synthesis of institutional evaluation practices in three institutions that belong to the Federal Network of Professional, Scientific and Technological Education, analyzing such practices through a case study approach. The study is quali-quantitative in nature and is grounded in the evaluation literature and also in an analytic model with four dimensions (legal, historical, conceptual and methodological) that served to organize the data obtained documental research and from interviews and questionnaires applied to administrators and members of the Institutional Evaluation Commission. The results contribute to the evaluation of the SINAES public policy and of the governance of institutions of education, indicating advances that go beyond regulatory aspects that occur when institutions adopt initiatives that promote evaluations that are global in nature and that use their own instruments, periodicity and methodologies.

Key-words: Institutional Evaluation. SINAES. Federal Network.

Introdução

A avaliação das instituições e de cursos deve ser uma prática contínua e renovada, devendo o Poder Público assegurar um padrão de qualidade e consolidação de um sistema de educação superior com alto valor científico e social, conforme rezam a Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) n.º 9.394/1996, bem como outras legislações basilares da educação (BRASIL, 1996).

As IES brasileiras e o Ministério da Educação (MEC) têm envidado esforços para promover um processo de avaliação,



desde a década de 90. Inicialmente, correspondeu a mero processo de credenciamento. Em seguida, foram criados mecanismos de avaliação, a exemplo: do Exame Nacional de Cursos (ENC); da Análise das Condições de Ensino (ACE) e da Avaliação das Condições de Oferta (ACO). (RISTOFF; GIOLO, 2006; DIAS; Horiguela; Marchelli, 2006; Gouveia et al, 2005; BRASIL, 2007). Numa perspectiva de avaliação global foi criado o Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras (Paiub) (BRASIL, 1994). Atualmente, dispõe de um sistema que integra diversas modalidades de avaliação, o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), instituído pela Lei nº 10.861/2004, cujo arcabouço legal continua sendo ampliado na busca de aperfeiçoamento do sistema e para atender demandas dos órgãos regulatórios. As instituições já dispõem no seu portfólio de um somatório de etapas avaliativas organizadas e experimentadas no âmbito institucional, sejam elas internas ou externas, envolvendo a instituição, os cursos de graduação ou o desempenho dos estudantes. Neste contexto, a pesquisa tem como objetivo conhecer os processos avaliativos de Instituições de Educação Superior (IES) da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica¹ (RFEPCT), analisando aspectos do seu funcionamento, segundo as dimensões estabelecidas num modelo próprio de análise.

A pesquisa assume uma abordagem quali-quantitativa, com pesquisa bibliográfica, documental e de campo, realizada mediante entrevistas e aplicação de questionários *online* com gestores e membros das comissões de avaliação de três institui-

¹ A Lei nº 11.892/2008 institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e cria os Institutos Federais (IF) como “instituições de educação superior, básica e profissional, pluricurriculares e multicampi, especializados na oferta de educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino” (BRASIL, 2008). No texto será indicada pela sigla RFEPCT ou Rede Federal.

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



ções que compõe o estudo de caso. Os resultados contribuem na avaliação da política pública do SINAES e gestão das IES, indicando avanços para além dos aspectos regulatórios, quando as instituições criam setores para tratar da avaliação institucional, promovem avaliações mais globais, com instrumentos, periodicidade e metodologias próprias. Considera-se que a aplicabilidade dos resultados possa subsidiar outras instituições do Sistema Federal de Ensino (SFE), bem com instâncias do MEC, responsáveis pela implementação da política pública de avaliação institucional. Isto porque, além de compreender a especificidade das instituições que integram a Rede Federal, pretende favorecer a compreensão das dificuldades, significações e aprendizagens que circunscrevem os processos pesquisados nas IES.

Avaliação institucional: o Sinaes

Na gestão educacional, a avaliação ganhou centralidade no âmbito das políticas públicas e como instrumento gerencial para a instituição, por meio da avaliação institucional, e, em consequência, tem sido objeto de análise e pesquisa de diversos teóricos e estudiosos. É sabido que a avaliação apresenta uma ampla variedade de abordagens, conceitos e modelos passíveis de serem aplicados em diversos contextos, situações, propósitos e sujeitos. Dada a complexidade e abrangência que a revestem, suas concepções teóricas avançam mais rápido que a sua implementação, pois esta suscita valores, medos, mitos inerentes aos sujeitos envolvidos que põem em questão suas concepções, finalidades e legitimidade.

No Brasil, a inserção de questões relativas à avaliação da educação ocorre desde a década de 1970, no âmbito da pós-



-graduação, e década de 1980, no âmbito da graduação; a avaliação passou por longos períodos de estagnação ou de ações isoladas que não contribuíram para a consolidação de um sistema nacional de avaliação. Gatti (2002, p.34) sinaliza que “antes dos anos 80, não há iniciativas assinaláveis de avaliação institucional ou de sistemas para os cursos superiores de graduação, mesmo porque esse sistema era pequeno”. As iniciativas de avaliações instaladas pelo poder executivo, nos anos 1990, configuram-se como parciais e isoladas, baseadas em procedimentos classificatórios, com a finalidade de distribuir recursos e subsidiar a tomada de decisão relativa às autorizações de funcionamento e credenciamento de instituições e cursos.

Segundo Dias Sobrinho (2003, p. 88), o Paiub teve uma grande contribuição na consolidação e diferenciação entre avaliação institucional e outras modalidades, tornando o termo ‘institucional’ mais compreensível e definido. Quer dizer, uma “avaliação de caráter institucional opera com a complexidade e a globalidade”. Significa avaliar toda a instituição, nas suas diversas dimensões de ensino, pesquisa, extensão, gestão, dentre outras, caracterizando-se como um programa que mais se aproximou de uma avaliação mais global que integra várias dimensões de análise, cujo arcabouço fundamentou a criação do SINAES.

Segundo o art. 1º da Lei nº 10.861/2004, o SINAES objetiva “assegurar processo nacional de avaliação das instituições de educação superior, dos cursos de graduação e do desempenho acadêmico de seus estudantes”, consoante ao art. 9º da LDBEN². A finalidade é a melhoria da qualidade da educação

² Art. 9º 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, objeti-

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



superior, a orientação da expansão da sua oferta, o aumento permanente da sua eficácia institucional e efetividade acadêmica e social. A perspectiva de avaliação do sistema é formativa, regulatória e emancipatória. Propõe-se que a avaliação não se encerre em si mesma, mas que seja parte de um conjunto de políticas públicas, devendo ser focada não apenas nos resultados, mas também nos processos. Assim, o SINAES se propõe a garantir a integração das dimensões interna e externa, somativa e formativa, particular e global, qualitativa e quantitativa (GOUVEIA *et al.*, 2005).

O SINAES compreende os seguintes processos de avaliação: Avaliação Interna e Externa das Instituições de Educação Superior (Avalies)³; Avaliação dos Cursos de Graduação (ACG); e Avaliação do Desempenho Acadêmico dos Estudantes de Cur-

vando a definição de prioridades e a melhoria da qualidade do ensino; [...]

VIII - assegurar processo nacional de avaliação das instituições de educação superior, com a cooperação dos sistemas que tiverem responsabilidade sobre este nível de ensino;

IX - autorizar, reconhecer, credenciar, supervisionar e avaliar, respectivamente, os cursos das instituições de educação superior e os estabelecimentos do seu sistema de ensino.

§ 1º Na estrutura educacional, haverá um Conselho Nacional de Educação, com funções normativas e de supervisão e atividade permanente, criado por lei.

§ 2º Para o cumprimento do disposto nos incisos V a IX, a União terá acesso a todos os dados e informações necessários de todos os estabelecimentos e órgãos educacionais.

§ 3º As atribuições constantes do inciso IX poderão ser delegadas aos Estados e ao Distrito Federal, desde que mantenham instituições de educação superior. (BRASIL, 1996)

³ Na etapa da Avalies são avaliadas as dez dimensões estabelecidas na Lei n.º 10.861/2004, que garantem, simultaneamente, a unidade do processo avaliativo em âmbito nacional e a especificidade de cada instituição, a saber: I. A missão e o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI); II. A política para o ensino, a pesquisa, a pós-graduação, a extensão e as respectivas formas de operacionalização; III. A responsabilidade social da instituição; IV. A comunicação com a sociedade; V. As políticas de pessoal, as carreiras do corpo docente e do corpo técnico-administrativo; VI. Organização e gestão da instituição; VII. Infraestrutura física; VIII. Planejamento e avaliação; IX. Políticas de atendimento aos estudantes; X. Sustentabilidade financeira (BRASIL, 2004a; BRASIL, 2004b).



tos de Graduação, realizado por meio do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (Enade) (BRASIL, 2004a).

Do que se aponta, o SINAES apresenta a possibilidade de conhecimento da/pela própria instituição, representado pela Avalies. A avaliação interna ou autoavaliação⁴ fundamentará a avaliação externa, e tem como principais objetivos: produzir conhecimentos sobre a instituição; identificar fragilidades e potencialidades nas dez dimensões previstas em lei; e prestar contas à sociedade. A importância dessa modalidade reside em cumprir os objetivos em prol da qualidade do ensino e da IES, subsidiando a gestão para implementar ações de melhoria. Esta etapa, conduzida pela Comissão Própria de Avaliação⁵ (CPA), pode-se dizer que atua no espaço “micro”, isto é, dentro da própria IES. A avaliação externa⁶ **é a outra dimensão essencial**, já que contribui para o autoconhecimento e aperfeiçoamento das atividades desenvolvidas pela IES, assim como

⁴ A Nota Técnica Inep/DAES/Conaes nº 62/2014 apresenta o Relato Institucional com objetivo “integrar as ações de avaliação interna e avaliação externa à gestão das IES”, na perspectiva de “ampliar e fortalecer a relação entre os processos de avaliação e os processos de gestão, bem como o autoconhecimento das IES e o consequente aprimoramento das atividades de ensino, pesquisa e extensão” (BRASIL, 2014a). Enquanto a Nota Técnica Inep/DAES/Conaes nº 65/2014 (BRASIL, 2014b) apresenta o roteiro para Relatório de Autoavaliação institucional, tendo como um dos objetivos “destacar a relevância da autoavaliação das IES para a educação superior”.

⁵ Consoante com as diretrizes dispostas no art. 11 da Lei nº 10.861/2004, esta comissão é constituída por ato do dirigente máximo da IES ou segundo estatuto ou regimento próprio. Para a sua composição fica assegurada a participação de todos os segmentos da comunidade institucional e da sociedade civil organizada, sendo proibida a representação majoritária de qualquer um dos segmentos. A referida comissão tem atuação autônoma em relação a conselhos e demais órgãos colegiados existentes na IES, conforme estabelecido na Portaria nº 2.051/2004 expedida pelo Ministro da Educação (BRASIL, 2004a; BRASIL, 2007).

⁶ Com a edição da Portaria nº 92/2014, foram aprovados novos indicadores de Avaliação Institucional Externa para os atos de credenciamento, recredenciamento e transformação da organização acadêmica, modalidade presencial. Os indicadores são organizados em cinco eixos que contêm as dez dimensões: Eixo 1 - Planejamento e Avaliação Institucional; Eixo 2 - Desenvolvimento Institucional; Eixo 3 - Políticas Acadêmicas; Eixo 4 - Políticas de Gestão; Eixo 5 - Infraestrutura Física.

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



traz subsídios importantes para a regulação e a formulação de políticas educacionais. Nesta etapa, a instituição recebe a visita *in loco* de uma comissão de especialistas externos designada pelo MEC. A modalidade ACG objetiva identificar as condições de ensino, por meio da avaliação de três dimensões: o perfil do corpo docente, a organização didático-pedagógica e as instalações físicas oferecidas aos alunos. O Enade permite avaliar todos os cursos, configurando-se como componente curricular obrigatório dos cursos de graduação.

Da forma como foi proposto no SINAES, tomam-se as IES como foco principal dos processos avaliativos, isto é, define-se a avaliação institucional como instrumento central e organizador da coerência de conjunto, observando os seguintes aspectos: o conjunto das dimensões; os sujeitos da avaliação; e os processos avaliativos (BRASIL, 2007).

Metodologia da pesquisa

Com uma abordagem quali-quantitativa, faz uso do estudo de caso coletivo, segundo a expressão de Stake (ALVES-MAZZOTI, 2006). Tal abordagem combina os dados oriundos de metodologias quantitativas e qualitativas para enriquecer a compreensão do objeto (GATTI, 2006). Os procedimentos de coleta de dados abarcam as pesquisas bibliográfica e documental, referentes às legislações, e documentos institucionais impressos e em meio virtual; e a pesquisa de campo, utilizando como técnicas e instrumentos: (i) as entrevistas semiestruturadas com gestores da administração (Reitores ou Vice-Reitores, Assessores, Pró-Reitores, Diretores de Campi e Coordenadores dos Cursos Superiores) e membros da CPA (coordenador e representantes dos segmentos da comunidade interna – docente,



técnico e discente), realizada com visita *in loco*; (ii) os questionários *on-line*. Todavia tenham características próprias, as instituições da Rede Federal assemelham-se às demais instituições do SFE – universidades, faculdades e centros universitários.

O Modelo de Análise elaborado se apropria da discussão teórica e das pesquisas realizadas, buscando evidenciar a conexão teórico-metodológica para cumprir o objetivo de conhecer os processos avaliativos institucionais no âmbito da gestão. Assim, a categoria Avaliação Institucional foi organizada em quatro dimensões para responder às questões: o que, para que, por que, como, quando e quem. Considerando que na gestão pública a regulação é o marco inicial que impõe os limites e as possibilidades de atuação da instituição, tem-se a **dimensão legal** tanto no âmbito de governo como no âmbito institucional, para situar o marco regulatório e a competência organizacional; colabora na definição do processo a **dimensão contextual**, que considera aspectos do contexto institucional, a experiência da instituição com a prática que se analisa, bem como a experiência e o conhecimento dos gestores; sabendo de onde se fala, procura-se compreender do que fala, assim na **dimensão conceitual** se relaciona a concepção, as finalidades e as especificidades inerentes a cada processo; enquanto a **dimensão metodológica** abarca a prática adotada e outros descritores acerca da periodicidade, eventos, sujeitos envolvidos e publicação dos resultados. Os dados obtidos nas fontes primárias e secundárias foram organizados e analisados segundo as dimensões e os descritores, conforme Quadro 1.

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



Quadro 1 – Modelo de Análise para Categoria: Avaliação Institucional

DIMENSÃO	DESCRIPTORIOS	FONTES
LEGAL	Leis e Normas Estrutura organizacional	Entrevista: Gestores e CPA
CONTEXTUAL	Contexto histórico Institucional Experiência da IES /Experiência dos Gestores	Questionário: Gestores e CPA Legislação do SINAES
CONCEITUAL	Concepção /Conhecimento Finalidade/Usuários/Importância na IES	Projeto de Autoavaliação Relatório Avaliação Interna e Externa
METODOLÓGICA	Prática adotada/Eventos relacionados Periodicidade/Sujeitos envolvidos Disseminação dos resultados	Regimentos da CPA e da IES Outros documentos institucionais

Fonte: Elaborado pela autora.

A prática avaliativa das instituições

Os resultados da pesquisa são apresentados nesta seção e organizados conforme Modelo de Análise (Quadro 1), assim são revelados aspectos da historicidade dos processos avaliativos nas instituições para compreender como as práticas do SINAES têm angariado espaço na estrutura e nos discursos dos seus gestores. Cumpre também o papel de revelar a voz daqueles que conduzem o processo de avaliação interna que se aliam aos diferentes olhares dos gestores sobre a concepção, importância e repercussão das diferentes modalidades do SINAES na instituição, dentre outros aspectos.

A **dimensão legal** remete ao arcabouço legal que institui o SINAES e fornece orientações quanto as suas alterações e atualizações das recomendações e exigências dos órgãos reguladores do MEC. No âmbito das IES, são o regulamento interno da CPA e as competências dos órgãos setoriais de avaliação que



organizam as práticas avaliativas internas. A pesquisa revelou que a regulação, por vezes, fere tanto a autonomia das instituições quanto a autonomia das CPA, já que estabelecem prazos e formatos que constroem a atuação das referidas comissões, como ocorreu com a edição da Portaria nº 40/2007⁷. Decerto que são necessários alguma padronização e prazos, mas o anseio dos entrevistados é preservar o direito de definir metodologias e cronograma próprios.

Apontada como uma fragilidade, a “ausência de órgão que integra a estrutura organizacional, tanto no âmbito do MEC como das IES, necessário para dar suporte e garantir a continuidade das ações técnicas e executivas, tendo em vista o caráter temporário e a rotatividade dos representantes nesses órgãos colegiados” (ARGOLLO, SCHMITZ, TENÓRIO, 2009, p.38), esta realidade mudou. A pesquisa nos regimentos das instituições e os relatos das entrevistas revelaram a existência de órgãos setoriais, dispostos nos organogramas das IES para responder pela avaliação. Configuram-se como gerência ou coordenações de avaliação, vinculadas às Diretorias de Graduação, por vezes aparecem com status de Diretoria, vinculando-se diretamente à Reitoria e têm *links* estabelecidos tanto com os órgãos sistêmicos como com a própria CPA. Em alguns casos, o titular do setor ocupa cargo nato na comissão, podendo exercer a presidência ou participar dos órgãos colegiados. As iniciativas de criação de setores na estrutura da IES são positi-

⁷ Portaria Normativa Nº 40, de 12 de dezembro de 2007 (*). Institui o e-MEC, sistema eletrônico de fluxo de trabalho e gerenciamento de informações relativas aos processos de regulação, avaliação e supervisão da educação superior no SFE, e o Cadastro e-MEC de Instituições e Cursos Superiores e consolida disposições sobre indicadores de qualidade, banco de avaliadores (Basis) e o Enade e outras disposições. DOU nº 249, seção 1, quarta-feira, 29 de dezembro de 2010, páginas 23/31 (*). Republicada por ter saído, no DOU nº 239, de 13 -12-2007, Seção 1, págs. 39 a 43, com incorreção no original.

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



vas e refletem uma preocupação com a institucionalização da avaliação.

As instituições cumprem as exigências da legislação e, portanto, as comissões são regidas por regulamentos próprios. Neles estão definidas as formas de composição, competências, normas de funcionamento, dentre outras orientações. São diversas as formas de ingresso na comissão: escolha do representante pelo respectivo segmento, indicação pela reitoria, membros natos. Para possibilitar a ampla participação, são definidas comissões ou núcleos locais de avaliação em cada campus e representação na comissão central.

Os descritores da **dimensão histórica** contam sobre o histórico das avaliações nas IES pesquisadas; as experiências individuais acompanham às da esfera nacional, cujo início acontece com o movimento da avaliação institucional quando da integração voluntária ao Paiub. Entretanto, de modo geral, não gerou um movimento interno acerca da avaliação, a não ser pelo conhecimento sobre a temática para os que dele participaram. Não há relatos que indiquem ações mais efetivas em prol da realização desse programa. No que concerne às experiências na acepção do que reza o SINAES sobre a autoavaliação, foram implementadas depois da lei. Todavia, registram-se experiências mais antigas com avaliações em outras modalidades como relataram algumas IES, a exemplo da pesquisa sobre o clima organizacional ou como uma prática sistematizada do sistema de avaliação interna que subsidia a gestão, composto por quatro módulos: avaliação docente pelo discente, avaliação do servidor (técnicos e chefia), avaliação do cliente externo (setor) e avaliação do clima organizacional (instituição). Ainda assim, pode-se considerar que a experiência das IES com avaliação institucional, de modo mais sistematizado, teve início com as exigências do SINAES.



É importante assinalar que as experiências das instituições nem sempre estão registradas nos documentos elencados para a pesquisa documental. Para complementar, buscou-se tais informações nos relatos, o êxito ficou condicionado ao sujeito de pesquisa, no que concerne à sua experiência na instituição acerca do assunto. Assim, saber um pouco sobre as experiências dos respondentes complementou o panorama pretendido. As experiências podem ser agrupadas da seguinte forma: indireta, refere-se à participação nas pesquisas avaliativas da autoavaliação e da avaliação do setor; direta, relacionada à ocupação do cargo, no caso dos gestores de ensino e coordenadores de cursos em relação ao Enade e a ACG, gestores de pesquisa referente à avaliação da Capes; diretas, relacionadas à participação em comissões, sejam da avaliação interna, externa de cursos ou externa institucional. Identifica-se que a experiência dos gestores é decorrente da participação direta nas diversas modalidades, condicionada à ocupação da função que ocupam. Isto ocorre tanto em relação aos gestores diretamente envolvidos (gestores de ensino e coordenadores de cursos) quanto aos gestores de administração e planejamento, por exemplo. Observa-se que a experiência em uma ou mais modalidades de avaliação ocorre pela responsabilidade do cargo de gestor, sendo raras as experiências como membros de comissão ou como organizadores de processos avaliativos internos. Os gestores consideram extremamente positivo possuir no quadro de servidores avaliadores do Inep, como forma de consolidar e disseminar as práticas avaliativas e a gestão por indicadores no âmbito das IES. Sem dúvida, ampliar o número de pessoas com conhecimento e envolvimento sobre a temática tem efeitos internos muitos positivos.

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



No âmbito da **dimensão conceitual**, destacam-se como descritores a concepção de avaliação na visão dos entrevistados e contida nos documentos institucionais. Interessa saber sobre o conhecimento dos gestores relativo à temática para saber se reconhecem as finalidades e os usuários dos seus resultados. Outrossim, busca-se identificar qual espaço na instituição, e se de prestígio, é dedicado aos processos avaliativos e à CPA. Quando indagados sobre a concepção e o conhecimento de avaliação institucional, os entrevistados não elaboram um conceito teórico como os que são descritos na literatura. Entretanto, demonstram conhecer os propósitos e as finalidades da avaliação institucional em cada uma das suas modalidades, conforme descrição no próprio arcabouço legal que rege o SINAES. Uma visão mais elaborada coube às CPA, até porque, seus participantes estão imersos no processo de condução da autoavaliação institucional e atendimento às comissões externas de avaliação, além disso quando são escolhidos ou escolhem participar da comissão, é muito provável que desfrutem de alguma formação específica, conhecimento ou experiência prévia com a temática ou estejam interessados no processo. De tal modo, estes participantes estariam aptos a representar os segmentos e definir a concepção do que acreditam ser a melhor forma de delinear o projeto de autoavaliação na instituição. Na compreensão do que acreditam ser possibilidades para avaliação, destacam questões cruciais para o êxito do processo, a exemplo da participação dos respondentes, democratização do processo e disposição dos gestores para ouvir a opinião da comunidade e usar os resultados, mesmo quando eles não correspondem à expectativa. Por tudo isso, reconhecem a complexidade que reveste as práticas avaliativas.



Os projetos de autoavaliação das IES pesquisadas assemelham-se na descrição dos objetivos desta modalidade que, via de regra, são extraídos dos fundamentos do SINAES. A concepção de avaliação corrobora a ideia de que sendo um processo com a finalidade de melhoria institucional, deve haver uso dos resultados para modificar a realidade.

Quanto ao conhecimento dos entrevistados acerca do SINAES, suas modalidades e índices, configuram como as modalidades de maior conhecimento entre os respondentes a Autoavaliação (61%) e o Enade (54%), seguidas da ACG (44%) e Avaliação Externa da IES (41%). Alguns gestores que estão mais afastados do processo sabem da avaliação institucional, com a ressalva que não possuem conhecimento profundo. Incumbem esta possibilidade àqueles que se encontram diretamente envolvidos no processo, valorizando, inclusive, os que atuam no papel de avaliadores externos. A pesquisa revelou também, gestores que se envolveram mais em um ou outro processo avaliativo, por causa da função que exerciam, e, portanto, conhecem bem as modalidades e as práticas avaliativas na sua instituição.

Os gestores, de modo geral, comungam da opinião que são usuários dos resultados tanto a comunidade interna quanto a externa à sociedade; alguns observam que os usuários estão relacionados a cada uma das modalidades; as finalidades são identificadas como conhecer a instituição para adoção de medidas corretivas. Destacam a importância da avaliação institucional e sua finalidade tanto regulatória como feedback para as áreas prioritárias do tripé da missão – ensino, pesquisa e extensão –, assim como na área de gestão, que dão suporte. Com a compreensão de que a instituição não deve apenas cumprir os aspectos regulatórios, 58% dos respondentes discordam

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



que a finalidade seja destinar os resultados apenas aos órgãos reguladores do processo.

O papel dos avaliadores e, especificamente, da CPA, é muito importante, no que se refere à coordenação e condução dos processos avaliativos, como revela a **dimensão metodológica**. São os princípios, a concepção, as finalidades e os usuários dispostos no projeto que dão o tom de como acontecem as avaliações. Feito isso, a metodologia deve agregar desde a operacionalização do processo até a fase final de emissão dos seus resultados. Importa tanto a fase inicial de sensibilização da comunidade interna, até a comunicação dos resultados, como a forma de oportunizar que as pessoas conheçam os resultados e percebam a relevância deles para ações de melhoria. Os achados da pesquisa revelam que as instituições têm um eixo comum na elaboração do seu percurso metodológico, até porque há nas normas e orientações do MEC um roteiro dos elementos básicos. Constam como etapas da metodologia: preparação, desenvolvimento e consolidação, com a publicação dos resultados. Da análise dos projetos, observa-se que todas as IES formularam sua proposta de autoavaliação, consoante as orientações gerais emanadas da Conaes/Inep (BRASIL, 2004b), incorporando os princípios e as diretrizes do SINAES, ao tempo em que apresentam aspectos da instituição, com os objetivos, a metodologia e o cronograma de atividades. A concepção e os princípios do trabalho das comissões nas três instituições tencionam a participação.

Para realizar a pesquisa avaliativa, as instituições aplicam instrumentos de pesquisas aos segmentos internos, algumas vão incluir ex-alunos e egressos; outras vão agregar módulos próprios de avaliação. Não há uniformidade quanto à obrigatoriedade do preenchimento dos instrumentos de ava-



liação, a proposta de uma das instituições é conscientizar os respondentes. Por outro lado, a metodologia aplicada pode ser comprometida por algumas situações, dentre elas a dificuldade de realizar a pesquisa de campo, pois está condicionada à participação dos respondentes, na ausência de uma conscientização maior sobre a importância da pesquisa, os resultados podem não ter representatividade do segmento. O modo de conduzir das comissões, as metodologias e os relatórios têm nuances próprias ao mesmo tempo que possuem elementos básicos comuns.

Quanto aos sujeitos envolvidos, na elaboração do processo são responsáveis as comissões, que agregam interfaces para compor ou validar os instrumentos. De modo geral, as comissões buscam ampliar a participação, disponibilizando documentos em fase de elaboração para consulta e sugestões por parte da comunidade acadêmica. Todos os segmentos internos participam da pesquisa. Na divulgação do processo como um todo, com a disponibilização de documentação e, inclusive dos resultados, as instituições utilizam-se das formas impressas e meios eletrônicos, sendo a divulgação no portal institucional o canal de maior uso. Também são divulgados os conceitos recebidos nas avaliações externas, de curso e Enade. A publicação dos resultados ocorre por meio dos relatórios, que tem a obrigatoriedade de publicação anual.

Em relação ao conhecimento dos resultados da avaliação pelos gestores da administração central, o relatório de autoavaliação (65%) é o mais conhecido, seguido dos conceitos de ACG (63%) e dos relatórios de avaliação externa da instituição e de cursos (61%); o menor percentual coube ao Enade (58%). Por sua vez, as comissões de avaliações sendo responsáveis pela elaboração dos relatórios de autoavaliação, conhecem os rela-

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



tórios de autoavaliação (82%) e avaliação externa da IES (77%); em seguida, aparecem o conceito da ACG (68%) e o relatório ACG (68%); com menor percentual aparece o Enade (46%).

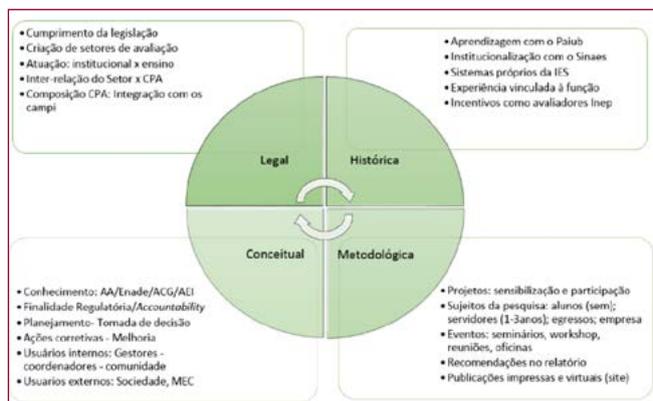
O conhecimento dos resultados vai corroborar a assertiva de que o conhecimento das modalidades das avaliações, assim como o envolvimento dos gestores, muitas vezes fica restrito à sua esfera de atuação. Tanto assim, que nos relatos da comissão de avaliação, bem como dos próprios gestores, admite-se que conhecem do relatório de autoavaliação no tocante a sua área de interesse. As modalidades do SINAES que mais repercutem na instituição, em termos de processo e publicação dos resultados, são o Enade e a ACG. São as avaliações externas que causam maior repercussão, pela visitação dos avaliadores externos quando os setores envolvidos ampliam o intercâmbio e coalizações em prol dos melhores resultados, assim diferentes atores agregam-se para fazer a organização das informações e, antes disso, “arrumar a casa”. Assim, a avaliação externa destaca-se em relação à autoavaliação.

A análise dos aspectos metodológicos da avaliação interna demonstra semelhanças entre as IES, conforme dispõem os projetos de autoavaliação institucional, assim como as etapas, os sujeitos, eventos propostos e a periodicidade da pesquisa avaliativa guardam similaridades. Contudo, em decorrência do contexto, percurso e da aplicação, houve avanços e retrocessos, que singularizam e indicam nuances, ocasionando diferentes performances. Pode-se notar que tanto o conhecimento das modalidades como dos respectivos resultados não são equiparados entre as instituições, induzindo a algumas ilações quanto às razões: ineficácia na disseminação das informações; pouco envolvimento ou inexperiência dos gestores, especialmente os coordenadores de cursos, com maior rotatividade e

menor tempo de função; e necessidade de ampliar os espaços de discussão.

A Figura 1 sintetiza os principais pontos apresentados em cada uma das dimensões para caracterizar as práticas da avaliação nas IES pesquisadas.

Figura 1 – Dimensões dos Processos Avaliativos na IES



Fonte: Elaboração própria.

Considerações finais

A implantação do SINAES, ao longo dos últimos dez anos, sofreu diversas transformações, ocasionando mudanças tanto no arcabouço legal como nas instituições. As atualizações das normas e orientações têm sido ocasionadas, especialmente, pelas dificuldades enfrentadas pelo MEC para equacionar as visitas *in loco*. No interior das instituições, uma ação profícua foi a criação de órgãos setoriais na estrutura organizacional para tratar das atividades de avaliação, de modo sistemático e contínuo, salvo aquelas de competência das CPA. Estes setores têm possibilitado maior visibilidade às práticas avaliativas.

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



Todas as iniciativas de criação de setores institucionais com competência na área de avaliação, representam um avanço. As competências delineadas para os setores não conflitam com as das CPA nem ferem sua autonomia na condução do processo, ao contrário, ocasionam apoio e respaldo aos trabalhos das referidas comissões.

De modo geral, na implantação do SINAES, as instituições seguem as orientações e normas preconizadas no sistema, com algumas peculiaridades que no âmbito da instituição ajustam a pensar avaliações mais globais, que possibilitem a participação de todos os segmentos, com instrumentos, periodicidade e metodologias próprias. O envolvimento dos gestores com as práticas avaliativas ainda parece incipiente. Salvo exceções, não há registro de participação em comissão ou assunção de alguma atividade, a não ser que ocorra por dever de ofício ou nas recepções às visitas dos avaliadores externos. Todavia, esta constatação não corresponde a um diagnóstico que se possa generalizar em todas as IES pesquisadas, há declarações que apontam um maior envolvimento dos gestores, além dos responsáveis da área de ensino em algumas instituições.

Não há muita divergência entre as instituições, em relação ao que foi revelado sobre concepção, finalidades e usuários da avaliação. Ao contrário, as instituições comungam da concepção de avaliação como apregoa o SINAES. As finalidades apontadas guardam estreita ligação com o planejamento e as ações de melhoria. Os resultados obtidos e os documentos institucionais evidenciam que as avaliações nas suas diversas modalidades, para além da função regulatória e de prestação de contas, são em prol do desenvolvimento institucional.



Referências

ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith. Usos e abusos dos estudos de caso. **Cadernos de Pesquisa**, v. 36, n. 129, set. /dez. 2006.

ARGOLLO, Rivailda Silveira Nunes de; TENÓRIO, Robinson M. SCHMITZ Heike. Governança e gestão num sistema de avaliação da educação superior. In: TENÓRIO, Robinson M.; VIEIRA, Marcos. (Org.). **Avaliação e Sociedade**: a negociação como caminho. Salvador: Ed. UFBA, 2009a. p.21-43.

BRASIL. Ministério da Educação. Nota Técnica Nº 62/2014/INEP/DAES/CONAES. **INEP**. 2014a. Disponível em <http://download.inep.gov.br/educacao_superior/avaliacao_institucional/nota_tecnica/2014/nota_tecnica_n62_2014.pdf> Acesso em: 02 out.2014.

_____. _____. Nota Técnica Nº 65/2014/INEP/DAES/CONAES. **INEP**. 2014b. Disponível em <http://download.inep.gov.br/educacao_superior/avaliacao_institucional/nota_tecnica/2014/nota_tecnica_n65_2014.pdf> Acesso em: 02 out.2014.

_____. Lei nº 11.892 de 29 de dezembro de 2008. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 30 dez. 2008. Seção 1, p.1-3.

_____. Ministério da Educação. **SINAES -Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior**: Da concepção à regulamentação. 4. ed., ampl. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2007.

_____. Lei nº 10.861 de 14 de abril de 2004. Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior. **Diário Oficial da União**, Brasília, 15 abr. 2004a.

_____. Ministério da Educação. INEP. SINAES. **Roteiro de Auto-avaliação Institucional 2004**. Brasília, Inep, 2004b.

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



_____. Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, 23 dez. 1996.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. **Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileira – PAIUB**. Brasília: SESu, 1994.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

DIAS SOBRINHO, José. **Avaliação**: políticas educacionais e reformas da educação superior. São Paulo: Cortez, 2003.

DIAS, Carmen Lúcia; HORIZUELA, Maria de Lourdes M; MARCHELLI, Paulo Sérgio. Políticas para avaliação da qualidade do ensino Superior no Brasil: um balanço crítico. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.32, n.3, p. 435-464, set. /dez. 2006.

GATTI, Bernadete A. Avaliação Institucional de Universidade. In: STEINER, João E.; MALNIC, Gerhard (Org.). **Ensino Superior**: Conceito & Dinâmica. São Paulo: Editora da USP, 2006, p. 321-326.

_____. Avaliação Educacional no Brasil: pontuando uma história de ações. **Eccos Revista Científica**, São Paulo: UNINOVE, v.4, n.1, p. 17-41, jun. de 2002.

GOUVEIA, Andréa Barbosa *et al.* Trajetória da Avaliação da Educação Superior no Brasil: singularidades e contradição (1983-2004). **Estudos em Avaliação Educacional**. São Paulo, v. 16, n. 31, p.101-131, jan. /jun. 2005.

RISTOFF, Dilvo; GIOLO, Jaime. O SINAES como Sistema. **R B P G**. Brasília, v. 3, n. 6, p. 193-213, dez. 2006. Disponível em: <<http://www2.capes.gov.br/rbpg/portal/ conteudo/>> Acesso em: 20.set. 2009.



AVALIAÇÃO DE PROGRAMAS EDUCACIONAIS NUMA PERSPECTIVA DEMOCRÁTICA

Eugenio Eduardo Pimentel Moreira

Professor do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE). Mestre e Doutor em Educação Brasileira pela Universidade Federal do Ceará (UFC), especialista em Gestão de Recursos Humanos pela Universidade Estadual do Ceará (UECE) e em Direito Processual pela Faculdade Sete de Setembro (FA7) e graduado em Pedagogia com habilitação em Administração Escolar pela UECE e em Direito pela Universidade de Fortaleza (UNIFOR). E-mail: eugenio.moreira@ifce.edu.br

Sandra Maria Coelho de Oliveira

Coordenadora escolar do Centro de Educação de Jovens e Adultos Pref^o. José Neudson Braga e atua como professora nas áreas de Avaliação Educacional, Prática de Ensino e Didática. Pedagoga pela Universidade Estadual do Ceará (UECE). Mestre e Doutora em Educação pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Especialista nas áreas de: Planejamento Educacional e Gestão Escolar. E-mail: coelhosandramaria@yahoo.com.br.

Ana Paula de Medeiros Ribeiro

Professora Adjunta do Departamento de Teoria e Prática do Ensino - DTPE, da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará (UFC). Mestre e Doutora em Educação Brasileira pela UFC. Coordenadora de Projetos e Acompanhamento Curricular - COPAC/PROGRAD. E-mail: anapaula@prograd.ufc.br.
Agência Financiadora: não contou com financiamento

RESUMO

Este texto apresenta um recorte teórico, cujo objetivo é analisar a avaliação de programas educacionais numa perspectiva democrática com vistas à resignificação de suas práticas. No campo metodológico, utilizou-se de uma pesquisa exploratória de abordagem qualitativa, valendo-se ainda da pesquisa bibliográfica para o embasamento teórico e exploração do tema. Para a discussão e análise dos dados, foi adotado o método da análise de conteúdo (BARDIN, 2011). O referencial teórico se baseou em diferentes autores, que discutem avaliação educacional e/ou avaliação de programas, tais como: Talmage (1982); Vianna (2000, 2014); Weiss (1982); Worthen, Sanders e Fitzpatrick (2004). Os resultados apontam que o processo de avaliação de programas educacionais precisa ser aprimorado para que se transforme numa prática democrática e, para isso, pressupõe a admissão da interação social, negociação e empoderamento com os diferentes grupos envolvidos nesse processo. Outrossim, concluiu-se que é imprescindível que o processo avaliativo apresente dados, informações relevantes e caminhos de excelência para as políticas públicas em educação.

Palavras-Chave: Avaliação de Programas. Perspectiva Democrática. Educação.

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



ABSTRACT

This text presents a theoretical part whose objective is to analyze the evaluation of educational programs in a democratic perspective with a view to the redefinition of their practices. In the methodological field, it was used an exploratory research of a qualitative approach, using a bibliographical research for the theoretical basis and exploration of the theme. For the discussion and analysis of the data, it was adopted the method of content analysis (BARDIN, 2011). The theoretical referential was based on different authors who discuss educational evaluation and / or programs evaluation, such as: Talmage (1982); Vianna (2000, 2014); Weiss (1982); Worthen, Sanders and Fitzpatrick (2004). The results show that the evaluation process of educational programs needs to be improved to become a democratic practice and, for this, it presupposes the admission of social interaction, negotiation and empowerment with different groups involved in this process. Furthermore, it was concluded that it is imperative that the evaluation process presents data and concerned information and excellence ways for public policies in education.

Key-words: Programs evaluation. Democratic perspective. Education.

Introdução

A discussão acerca da avaliação de programas educacionais numa perspectiva democrática nos parece um ponto de partida fértil para a ressignificação de suas práticas, diante das atuais demandas sociais e políticas postas à educação. A preocupação com esse tema não é recente e a literatura existente ressalta diferentes aspectos de programas de avaliação, como a sua relevância social, modelos, validade dos instrumentos, resultados e seus efeitos, dentre outras questões, mas, como se sabe, “[...] a avaliação de programas ainda não está adequadamente definida em todas as suas dimensões, [...]”. (VIANNA, 2014, p. 45).



O objetivo geral deste artigo é analisar a avaliação de programas educacionais numa perspectiva democrática com vistas à ressignificação de suas práticas. Nesse sentido, indaga-se: quais seriam os elementos e ações que resultariam num processo democrático de avaliação de programas educacionais?

A questão da avaliação como um processo democrático também já foi discutida por estudiosos como House e Howe (2003) e Vianna (2005), mas a amplitude e complexidade desse assunto ainda nos permite explorá-lo, principalmente diante das dificuldades de que a questão epistemológica se reveste, especialmente no campo da avaliação de programas educacionais.

Para Vianna (2014, p. 45), “O trabalho de avaliar é uma atividade de equipe e, como tal, pressupõe uma ação sem conflitos internos, visando a garantir a validade das conclusões a que a equipe possa chegar na consecução de seus objetivos” (grifo do autor). Entretanto, é de bom alvitre ressaltar que toda avaliação, inclusive de programas educacionais, tem inserido em seu contexto interesses de diferentes atores (estudantes, pais, professores, administradores, políticos, etc.) que buscam contemplar suas concepções de sociedade, de educação e de escola, repercutindo em situações de conflitos, que fragilizam o processo de avaliação e comprometem o alcance de seus objetivos.

Há de observar que, no campo teórico, da mesma forma como não há unanimidade com uma definição de avaliação, também nem todos os estudiosos concordam com o que é o objetivo da avaliação. Worthen, Sanders e Fitzpatrick (2004, p. 38), coerentemente com sua definição de avaliação, depreendem que o objetivo básico da avaliação é “[...] produzir julgamento de valor do que quer que esteja sendo avaliado”. Essa visão se coaduna com o que foi esboçado por Scriven. Worthen, Sanders e Fitzpatrick (2004, p. 39), inclusive, citam que, “[...]”

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



segundo Scriven (1967), a meta da avaliação está relacionada a questões de valor, requer juízos de valor ou mérito e é conceitualmente distinta de seus papéis”.

Essa visão do objetivo da avaliação é a mais adotada por avaliadores. Contudo, existem outros teóricos afirmando que a avaliação tem outros objetivos. Talmage (1982, p. 594), por exemplo, diz que “[...] três objetivos parecem os mais frequentes nas definições de avaliação: 1) fazer julgamento de valor de um programa; 2) ajudar os responsáveis pela tomada de decisões a definir suas políticas; e 3) assumir uma função política”.

A discussão trazida por Talmage (1982), no que se refere aos objetivos da avaliação assumirem uma função política, faz referência a outra questão importante: a avaliação é uma atividade política? Dentre os avaliadores, Weiss (1982) foi uma das primeiras a perceber que a avaliação é uma atividade racional que se situa no contexto político. Para a referida autora:

As considerações políticas se insinuam de 3 formas principais, e o avaliador que falhar no reconhecimento disto arrisca-se a uma série de choques e frustrações. Primeiro, as políticas e programas tratados pela avaliação são oriundos de decisões políticas. Eles foram propostos, debatidos, aprovados e financiados através de processos políticos e na sua implementação permanecem sujeitos a pressões, tanto de apoio quanto de hostilidade, proveniente do jogo político. Segundo, porque a avaliação é realizada com a finalidade de alimentar a tomada de decisões. Seus relatórios inserem-se no contexto político. Assim, a evidência avaliativa acerca dos resultados de um programa tem que disputar atenção com outros fatores que pesam no processo político. Terceiro e talvez menos reconhecido, a avaliação tem um posicionamento político. Por sua própria natureza, ela faz afirmações políticas implícitas sobre temas tais como a natureza problemática de alguns programas e a inatacabilidade de outros, a legitimidade dos objeti-



vos e estratégias de programas, a utilidade de medidas gradualistas, e até mesmo sobre o papel que convém ao cientista social na formulação de políticas e programas. (WEISS, 1982, p. 23).

Portanto, a avaliação não só é uma atividade política, como a política desempenha um papel importante na prática da avaliação, sobretudo quando se fala em avaliação de programas. Para Weiss (1982, p. 23), “[...] os programas com os quais o avaliador trata não são neutros, assépticos, uma espécie de ‘entidades de laboratórios’. Eles provêm das ‘manobras’ de apoio, oposição e barganha política”.

Assim, sendo a avaliação de programas uma atividade política, é indispensável que se considere quais os interesses, valores e visões daqueles atores envolvidos ou afetados de alguma forma pela avaliação, e que são efetivamente significativos para o programa.

Para se chegar a uma resposta plausível, acerca da indagação inicial feita no presente estudo, é valoroso perpassar pela linha de investigação epistemológica da avaliação de programas educacionais, considerando-se inseparáveis a teoria e a prática nesse campo do conhecimento.

Referencial teórico

Sabe-se que a avaliação, em um sentido amplo, é uma atividade que há muito tempo vem sendo presente no cotidiano da humanidade. Nas civilizações mais antigas, já havia registros do uso da avaliação como mecanismo de seleção e distribuição dos indivíduos nos lugares sociais e nas hierarquias de poder. Mas foi a partir do século XVIII que a avaliação adquiriu um significado político e começou a ser exercitada de modo

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



mais estruturado e sistematizado, produzindo efeitos sociais de maior importância, tanto para a vida individual como para a sociedade e para o Estado.

Para que se tenha clareza na análise dos movimentos conceituais e metodológicos que trouxeram a avaliação formal de programas ao estágio moderno em que se encontra hoje, faz-se necessário resgatar breves definições de avaliação e discurrir sobre sua importância e limitações ao longo da história.

Moreira (2016, p. 29) afirma que “ Entre os estudiosos da área, não há uma definição com a qual todos concordem em relação ao sentido exato do termo avaliação. ” Isso porque é uma palavra que tem sido usada por vários teóricos para se referir a uma grande variedade de fenômenos distintos. Definido em termos simples, avaliar é determinar ou estabelecer um valor, é examinar e julgar algo. Mas alguns autores equiparam avaliação com mensuração. Outros equiparam avaliação com auditoria, com um processo de controle de qualidade. Observa-se que, muitas vezes, tais definições são evadidas de subjetividade. Empregando uma definição mais extensa, Worthen, Sanders e Fitzpatrick (2004, p. 35) afirmam que: “[...] avaliação é identificação, esclarecimento e aplicação de critérios defensáveis para determinar o valor (valor ou mérito), a qualidade, a utilidade, a eficácia ou a importância do objeto avaliado em relação a esses critérios”.

Os autores complementam dizendo que a avaliação usa métodos de pesquisa e julgamento, dentre os quais podem-se destacar: “1) determinação de padrões para julgar a qualidade e concluir se esses padrões devem ser relativos e absolutos; 2) coleta de informações relevantes; e 3) aplicação dos padrões para determinar valor, qualidade, utilidade, eficácia ou importância” (WORTHEN; SANDERS; FITZPATRICK, 2004, p. 36).



A literatura especializada aponta que as primeiras iniciativas de avaliação de programa educacional surgiram no século XIX, quando se verificaram os métodos mais formais para “avaliar” programas. Na Grã-Bretanha, por exemplo, a insatisfação com os programas educacionais e sociais gerou uma série de avaliações nas respectivas instituições, com consecutivas reformas governamentais.

Já os Estados Unidos iniciaram a avaliação educacional, inclusive com a aplicação de avaliação em larga escala do desempenho estudantil, que serviu de base para comparações entre escolas, tendo o intuito de avaliar a qualidade de sistemas escolares de grande porte.

No século XX, o modelo das diferenças individuais, que surgiu logo após a Primeira Guerra Mundial (1914-1918), vai influenciar enormemente a educação e as formas de avaliação educacional. As décadas de 1920 e 1930 assistem ao rápido desenvolvimento de testes padronizados de escolaridade baseados nas normas dos programas criados para avaliar os níveis individuais de desempenho.

O período que atravessou os últimos anos do século XIX e as primeiras três décadas do século XX ficou conhecido como sendo a **primeira geração da avaliação educacional**, também chamado como período pré-Tyler. Saul (1995) destaca que, nessa época, os primeiros estudos sobre a avaliação da aprendizagem que foram empreendidos pelo americano Robert Thorndike, e tal forma de avaliar ficou identificada como uma marca indelével empregada pelo sistema educacional.

Nessa fase histórica, os estudos tomam a avaliação da aprendizagem como referência, conhecida também como avaliação por medida, avaliação cognitiva, avaliação do rendimento escolar ou avaliação da sala de aula, enfatizando a mensura-

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



ção como elemento único do ato de avaliar. A intenção do ato avaliativo era somente dizer, por meio de instrumentos, que o discente conseguia “memorizar”. Ensino e aprendizagem eram entendidos como duas ações que não se intercambiavam, como processos dicotômicos. Havia um momento para o ensino e outro para a aprendizagem, e o sentido de avaliar era mensurar o quanto o aluno absorvera dos conteúdos transmitidos pelo professor. Logo, o papel do avaliador era fundamentalmente técnico, orientado por princípios que evidenciavam a inflexibilidade, a imparcialidade, a objetividade e a quantificação.

Nesse cenário, destacou-se Ralph W. Tyler, ao lado de Dewey, no Movimento para a Educação Progressista e, com ele, surge a **segunda geração da avaliação educacional**, conhecida como época *tyleriana*. Tyler, o “pai da avaliação educativa”, vai atuar no primeiro grande estudo de avaliação longitudinal - *The Eight-Year Study* (1932-1940) - para dirimir dúvidas sobre a eficiência diferencial de vários tipos de escola.

O estudo planejado por Ralph Tyler procurou responder ao questionamento da eficácia da escola tradicional em relação à escola secundária progressista, tendo em vista que muitos *colleges* e universidades recusavam estudantes oriundos das escolas que seguiam a proposta de Dewey, sob a alegação de que as mesmas não ofereciam créditos em áreas curriculares supostamente importantes. (VIANNA, 2000, p. 49).

O trabalho de Tyler marcou época ao apresentar esse novo modelo de avaliação educacional com sua metodologia sofisticada e sua ligação entre as medidas dos resultados e os objetivos desejados da aprendizagem. Nessa geração, a avaliação foi entendida como o processo de determinar se os objetivos foram alcançados e se chamou descritiva, onde o papel do avaliador estava muito mais concentrado no descre-



ver padrões e critérios, embora ainda bastante técnico em sua atuação.

Em 1957, com o lançamento do *Sputnik I* pelos soviéticos, a principal perspectiva norte-americana se concentrou na busca de um ensino mais eficiente de matemática e ciências aos alunos dos Estados Unidos. Como forma de reação, foi promulgada a Lei Educacional de Defesa Nacional (1958), que autorizou o investimento de milhões de dólares em programas de desenvolvimento da educação, visando especialmente as melhorias nos currículos de matemática e ciências. Houve muitas tentativas para acrescentar o elemento avaliatório a todos esses programas, mas sem sucesso.

Somente em 1965, com a promulgação da Lei do Ensino Fundamental e Médio dos Estados Unidos (LEFM), é que tanto profissionais de ensino quanto legisladores despertaram para a importância da avaliação sistemática. Essa lei fixou um aumento no financiamento federal da educação, inclusive com bolsas federais para escolas municipais e estaduais e para universidades. Com isso, passou-se a ser exigida a avaliação dos respectivos programas educacionais de forma sistematizada.

Worthen, Sanders e Fitzpatrick (2004, p. 69) chamam a atenção para o fato de que:

[...] embora a aprovação da LEFM de 1965 mereça ser historicamente designada como o nascimento da avaliação de programas contemporânea, foi um começo marcado por grandes dificuldades. Da noite para o dia, milhares de educadores foram obrigados a avaliar seu trabalho. Poucos tinham condições de executar a tarefa.

O que a citação dos autores revela, é que a LEFM trouxe à tona uma questão importante: não seria fácil atender às demandas trazidas pela Lei Educacional de 1965, pois, para isso,

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



seria necessário dispor de um grande número de especialistas em avaliação, qualificados, o que ainda não se tinha.

Portanto, o crescimento da demanda de avaliação, na década de 1960, expôs que havia um empobrecimento conceitual e metodológico da avaliação. Respondendo a essa constatação decepcionante, surge a **terceira geração da avaliação educacional**, apontada pelos estudiosos como uma geração que eclodiu em decorrência das limitações demonstradas na fase anterior, principalmente em relação à excessiva dependência da definição de objetivos, os quais nem sempre se apresentavam claros e visíveis e, em algumas situações, não eram sequer definidos previamente, o que, de certo modo, emperrava o processo avaliativo.

Além disso, havia o problema de que, em um programa, não se podia esperar pelos resultados finais para fazer a avaliação em função de seus objetivos. Ela teria que ocorrer antes, para possibilitar correções necessárias.

[...] foi nesse clima que ecoou um marcante alerta para a necessidade do juízo de valor, principalmente através das análises dos pronunciamentos de Stake (1967) e Scriven (1967). Avaliação não podia, pois, prescindir de **juízo**, o que caracterizava essencialmente a emergência dessa terceira geração. (PENNA FIRME, 1994, p. 7)

Artigos sobre avaliação começaram a ser publicados com frequência em revistas especializadas e a publicação de livros se expandiu visivelmente. Com isso, “[...] novas abordagens da avaliação foram propostas por teóricos praticantes dos Estados Unidos, Inglaterra, Austrália, Israel e Suécia e outros países” (WORTHEN; SANDERS; FITZPATRICK, 2004, p. 78). Esses esforços conceituais e empíricos continuaram se expandindo nas décadas de 1970 e 1980.



Nessa fase de estudos acerca da avaliação educacional, destacou-se Scriven, ao publicar o ensaio *Methodology of Evaluation* (1967). Conforme cita Vianna (2000, p. 85):

[...] desenvolveu uma série de ideias importantíssimas para a compreensão da lógica da avaliação e sua grande contribuição consistiu em estabelecer que a avaliação desempenha muitos papéis, mas possui um único objetivo: determinar o valor ou o mérito do que está sendo avaliado.

Distinguir papéis de objetivos foi, sem dúvidas, uma das maiores contribuições de Scriven para a teoria da avaliação. Segundo ele, o objetivo seria oferecer uma resposta satisfatória aos problemas propostos pelas demandas a serem avaliadas; os papéis se refeririam às maneiras como essas respostas seriam usadas.

Outro importante aporte de Scriven também se deu – ao publicar seu ensaio *Methodology of evaluation* (1967) – ao diferenciar duas lógicas, não necessariamente excludentes, que iriam influenciar o futuro e a prática da avaliação: os papéis formativos e somativos da avaliação.

A avaliação formativa deve ocorrer ao longo do desenvolvimento de programas, projetos e produtos educacionais, com vistas a proporcionar informações úteis para que os responsáveis possam promover o 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. (VIANNA, 2000, p. 86).

Depreende-se que, no que se refere aos programas, os usos dessas duas práticas avaliativas são essenciais. A avaliação formativa é feita para dar informações úteis à equipe, para revisões necessárias em termos de metas e de processo de re-

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



alização que possam levar a melhorias e desenvolvimento do programa. Já a avaliação somativa tem como objetivo estabelecer balanços confiáveis dos resultados obtidos ao final de um processo, dando uma dimensão do significado e da relevância do trabalho real, tornando-se pública para dar aos responsáveis pela tomada de decisões do programa e aos consumidores potenciais julgamentos do valor ou mérito em relação a critérios importantes. A avaliação somativa leva a decisões relativas à continuidade do programa, ao seu encerramento, à sua ampliação, à sua adoção, etc.

Para Vianna (2000), outra grande figura no campo da avaliação é Stake, que se destaca pelos estudos que deram origem à avaliação responsiva. Sobre avaliação responsiva, Vianna (2000, p. 37) argumenta que:

[...] uma avaliação é responsiva, na proposta de Stake, se sua orientação está voltada para as atividades do programa e menos para os seus objetivos; se ela corresponde à necessidade de informações propostas por diferentes públicos e se diferentes perspectivas de valor são apresentadas no relatório sobre o sucesso ou fracasso do programa. O ponto central, numa avaliação, é o plano de observação para a coleta e o registro dos dados que devem ser de qualidade para que um retrato fiel das ações e reações possa ser apresentado e discutido.

Tendo em vista que a abordagem de Stake ampliou o conceito de avaliação para um caráter qualitativo, enfatizando mais o processo do que o produto, essas possibilitaram o surgimento da avaliação naturalista, que foi discutida mais tarde por diversos teóricos.

Nesse mesmo período, ainda se destacaram Stufflebeam e Cronbach que veem a avaliação como um processo cuja função imprescindível deveria ser a tomada de decisões. Assim, a



avaliação, nessa fase, incorporou medição, descrição e julgamento do objeto avaliado, orientando-se para a prestação de contas e a tomada de decisões.

Buscando superar as deficiências das três gerações anteriores, Guba e Lincoln oferecem uma alternativa à avaliação, cuja característica principal é a **negociação** concernente a um processo interativo, fundamentada num paradigma construtivista, emergindo então a **quarta geração da avaliação educacional**.

Penna Firme (1994, p. 8) mostra que a avaliação, na quarta geração, é:

Trata-se de uma abordagem madura, que vai além da ciência porque capta também os aspectos humanos, políticos, sociais, culturais e éticos, envolvidos no processo. Tal enfoque difere substancialmente da avaliação mais convencional em que os passos são ordenados previamente, as questões *a priori* estabelecidas e todo o processo se desenrola em função desse ordenamento. Vale, porém, dizer que a flexibilidade que marca a concepção responsivo-construtivista de quarta geração não despreza de modo algum e, pelo contrário, incorpora procedimentos de tipo ordenado e mais cientificamente orientados, se a responsividade e as preocupações das diferentes situações o exigirem.

Na busca de avançar os estudos sob a temática da avaliação, no início da década de 1990, nos Estados Unidos, surge a “avaliação para o empoderamento” (*empowerment evaluation*), hipoteticamente uma **quinta geração da avaliação**, cujo um dos nomes de destaque é David M. Fetterman.

Esse é um conceito ainda novo, cujo foco está centrado no programa de maneira específica, mesmo com um largo espectro de aplicações, como indivíduos, comunidades, organizações e sociedades.

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



Segundo Fetterman (1996, p. 5):

Avaliação para o empoderamento tem um inequívoco valor de orientação – é projetado para ajudar as pessoas a ajudarem a si próprias e melhorar os seus programas através de um formulário de autoavaliação e reflexão. Os participantes do programa desenvolvem suas próprias avaliações e geralmente atuam como facilitadores; um avaliador de fora muitas vezes serve como um treinador ou facilitador adicional, dependendo da capacidade interna dos programas.

A ideia que o indivíduo desenvolva sua capacidade para empoderar-se, tem um caráter extremamente colaborativo, participativo, investigativo e, sobretudo, democrático. Nessa lógica, um dos pontos centrais da avaliação para o empoderamento é o princípio da participação democrática. Essa concepção de avaliação impacta no problema da avaliação de programas educacionais como um processo democrático, que será discutido a seguir.

Procedimentos metodológicos

No campo metodológico adotou-se a pesquisa exploratória de abordagem qualitativa, valendo-se ainda da pesquisa bibliográfica, para o embasamento teórico e exploração do tema.

Partindo-se do pressuposto de que não é possível uma leitura neutra e de que toda leitura vincula-se a uma interpretação, de certo modo pessoal, por parte do pesquisador, para a discussão e análise dos dados, os fundamentos teóricos desta pesquisa qualitativa estão alicerçados no método da Análise de Conteúdo (BARDIN, 2011), que vem se mostrando como uma das técnicas de análise mais utilizadas, especialmente nas pesquisas qualitativas, a qual permite realizar a interpretação



após a coleta dos dados, bem como compreender criticamente o sentido existente em materiais textuais escritos.

O método da Análise de Conteúdo se constitui de:

[...] um conjunto de técnicas de análises de comunicações, que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens. [...] A intenção da análise de conteúdos é a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção (ou, eventualmente, de recepção), inferência esta que recorre a indicadores (quantitativos ou não). (BARDIN, 2011, p. 44).

Ou seja, com o referido método, busca-se captar de forma crítica o sentido das mensagens, seu conteúdo manifesto ou subentendido, as significações explícitas ou disfarçadas.

Resultados e discussão

Ao longo da trajetória evolutiva da Avaliação Educacional, vimos que, até a terceira geração, a avaliação incorporou as características de medição, descrição e julgamento do objeto avaliado, orientando-se para a prestação de contas e a tomada de decisões. A partir da quarta geração, cuja característica principal foi a negociação concernente a um processo interativo, foi que emergiu também o caráter democrático da Avaliação Educacional. Isso, porque, nesse período, a avaliação passa a ser tratada sob uma ótica mais madura, que vai além da ciência e capta aspectos humanos, políticos, sociais, culturais e éticos envolvidos no processo.

A proposta de avaliação para empoderamento (abrindo uma suposta quinta geração de estudos na Avaliação Educacional) reforça ainda mais o princípio da participação democrática, no campo da avaliação de programas educacionais, que se envolve com os aspectos sociais e políticos.

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



Partindo do pressuposto de que a definição de um programa educacional se insere em um conjunto maior de natureza social, que, por sua vez, resulta de um processo político, com vistas à transformação da educação (VIANNA, 2014), chega-se a um ponto crítico que é discutir a indagação de: quais seriam os elementos e ações que resultariam num processo democrático de avaliação de programas educacionais?

Para Vianna (2014, p.46), “A avaliação de programas, segundo a perspectiva democrática, pressupõe a participação de várias audiências no desenvolvimento de sua estrutura.”¹ Na visão do autor, a ideia inicial, portanto, é que haja um processo de interação com esse grupo de interessados, para que se leve em conta seus pontos de vista e inclinações que sejam efetivamente importantes e que conduzam a decisões adequadas ao programa.

Isso significaria a realização de várias reuniões prévias, organizadas em subgrupos de acordo com as características deles, para que pudessem manifestar suas preocupações e ideias relativamente ao programa e à respectiva avaliação. A expectativa, segundo essa lógica, é a de que a avaliação do programa apresente objetivos definidos em razão das informações coletadas nas reuniões interativas (VIANNA, 2014). O problema é que algumas informações são significativas para certos subgrupos de pessoas, mas não atenderiam aos interesses de outros.

Nesse cenário, o papel do avaliador, como sujeito agregador, é de grande importância, pois ele precisa identificar (a partir de uma ação reflexiva) aqueles que são importantes e conduzir as deliberações adequadas à avaliação. Essa estraté-

¹ Segundo Vianna (2014, p. 46), “Entende-se por audiências (stakeholders, em inglês) todas e quaisquer pessoas envolvidas ou afetadas pela avaliação: estudantes, pais/responsáveis, professores, administradores, orientadores, psicólogos, associações de pais e mestres, futuros empregadores, membros da comunidade e outros que tomem decisões que afetem a educação do estudante.



gia de promover uma aproximação com pessoas interessadas ou envolvidas com os resultados da avaliação do programa é a chance de se incorporar sugestões ao processo de avaliação. Isso é de grande importância, pois permite ao avaliador perceber melhor a reação de aceitação ou de questionamento sobre os diferentes aspectos a serem avaliados. Portanto, a avaliação de programas exige um processo de negociação (considerado aqui também como uma ação democrática) com os diferentes segmentos, que por muitas vezes apresentam interesses conflitantes.

No decorrer do processo de avaliação entra em cena outra ação que deve ser eminentemente democrática, a qual se refere à disseminação dos resultados parciais e finais, que pode se dá por meio de relatórios específicos para cada tipo de audiência e/ou por meio de oficinas. Quando se trata de apresentações de resultados parciais ou finais, Minayo (2005, p. 224) chama a atenção também para o fato de que “Apenas redação de relatórios é, geralmente, insuficiente [...]”. Nesse sentido, a autora afirma que “[...] é preciso valorizar sempre encontros face a face, que constituem estratégias comunicacionais mais efetivas para a apresentação de resultados” (MINAYO, 2005, p. 226).

Assim, depreende-se que será uma ação democrática, além de disseminar resultados por meio de relatórios, a exposição oral detalhando o que foi avaliado, como foi, quais os pontos positivos mais relevantes, as dificuldades encontradas na pesquisa e as propostas de encaminhamento para as fases seguintes. Essa sistemática assegura à equipe responsável pela avaliação, uma oportunidade para corrigir erros pontuais nos relatórios, sem comprometer, porém, a própria avaliação.

Ratificando esse entendimento, Vianna (2014, p. 48) afirma que, “Ao ser caracterizada a avaliação como um proces-

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



so democrático, foi reiterada a necessidade de reuniões interativas com as diversas audiências, ao longo do seu processo. ”

Ao apresentar os relatórios, segundo Vianna (2014, p.49), é necessário que o avaliador responsável pela equipe de trabalho insira uma descrição da filosofia que serviu de base para a definição e estrutura do programa.”.

Mesmo se construindo democraticamente com base na troca de pontos de vista, avaliação não é um produto simples e gera discussões, às vezes, sobre questões que precedem ao programa e que precisam ser registrados, inclusive para subsidiar de futuras avaliações.

Avaliação Educacional, como área de investigação científica, transformou-se numa atividade complexa. Até recentemente, seu enfoque centralizava-se no aluno e nos problemas de sua aprendizagem, ou então era concebido como um modelo baseado na apresentação de objetivos comportamentais. Avaliação inclui, sem dúvida, esses aspectos, mas não pode ficar limitada apenas a esses objetivos, e suas atividades investigativas podem ser bem mais amplas.

É importante que um processo de avaliação de programas educacionais parta de uma análise do contexto nacional (VIANNA, 2014), e compreende-se aqui que será melhor compreendido, útil e democrático, quando levantar informações sobre variáveis diversas, como: ensino que os alunos recebem nas escolas; características ambientais da família que determinam seu comportamento; *status* socioeconômicos dos discentes; características e experiências do pessoal docente; a qualidade das instalações escolares; currículo e práticas instrucionais; análise do planejamento e da execução da avaliação escolar.

Isto posto, advoga-se que somente adotando ações e investigando elementos com as amplitudes supracitadas, um



processo de avaliação de programa educacional tende a ser visto como democrático e instrumento social promissor para a correção de rumos e para a potencialização de recursos e resultados no campo da educação.

Considerações finais

Ao longo desse artigo houve um esforço para refletir em torno da natureza epistemológica da avaliação de programas educacionais, definindo suas etapas de evolução, sua relação com a sociedade e a história, e as diversas posições metodológicas. Também, chegou-se ao momento de considerar a questão da democratização do processo de avaliação de programas educacionais, refletindo o nosso posicionamento.

Tendo como premissa que não há um método “padrão” para a produção de avaliação e que o melhor caminho é o que produz as evidências que atendem de forma consistente às demandas requeridas em tempo hábil para uso por parte dos interessados no processo de tomada de decisões, infere-se que a avaliação de programas educacionais, segundo a perspectiva democrática, pressupõe o acolhimento da negociação com os diferentes grupos envolvidos nesses processos. Isso não significa chegar a uma posição consensual, o que seria muito difícil, mas se chegar a acordos que viabilizem e evitem prejuízos aos trabalhos de avaliação.

Outrossim, faz-se necessário reiterar que avaliar programas educacionais não corresponde a uma avaliação de desempenho e tampouco se restringe à verificação do rendimento escolar. Por isso, é imprescindível que, dentre as variáveis a serem consideradas no processo avaliativo, se identifique e analise outros elementos que perpassam pelos problemas da qualidade em educação e, com efeito, os resultados possam contribuir para maximizar a eficácia dos programas na obten-

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



ção de seus fins e a eficiência na alocação de recursos para a consecução dos mesmos.

Na visão de Vianna (2014, p.238), “Não se avalia apenas para dizer que avaliou e que se possui um banco de dados computadorizado sobre múltiplos aspectos da educação.”

É preciso, portanto, compreender que os resultados de processo de avaliação possam influenciar sobre as políticas públicas e viabilizar a promoção de um ensino/educação de qualidade.

Com isso, se quer dizer que os resultados de uma avaliação de programas educacionais não podem ficar limitados aos interesses dos técnicos que planejam o trabalho. Na verdade, essa tem que ser uma atividade de interação social, negociação e empoderamento, que proporcione à sociedade uma visão dos problemas existentes desde a instituição mais básica – a escola – até chegar a possibilitar uma discussão e abrir novas perspectivas para uma atuação mais eficiente na definição de políticas públicas na educação.

Referências

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: 70, 2011.

FETTERMAN, D. M. Empowerment evaluation: an introduction to theory and practice. In: FETTERMAN, D. M. **Empowerment evaluation**: knowledge and tolls for self-assessment & accountability. California: Sage, 1996. p. 321-351.

HOUSE, E.R; HOWE, K.R. **Deliberative democratic evaluation**. In: KELLAGHAN, T.; STUFFLEBEAM, D.L. (Ed.) *International handbook of educational evaluation*. Boston: Kluwer Academic, 2003, v.II. p.79.

LINCOLN, Y. S.; GUBA, E. G. **Naturalistic inquiry**. Newbury Park: Sage, 1985.



MINAYO, M. C. S. (Org.). **Avaliação por triangulação de métodos**: abordagem de programas sociais. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2005.

MOREIRA, E.E.P. **Implantação e Atuação do Sistema de Monitoramento e avaliação do Programa seguro-Desemprego**: estudo de caso. 2016. 217 f. Tese (doutorado em Educação Brasileira), Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2016.

PENNA FIRME, Thereza. Avaliação: tendências e tendenciosidades. In: Avaliação de Políticas Públicas educacionais, Rio de Janeiro, v.1, n.2, p. 5_12, jan/mar.1994.

SAUL, A. M. **Avaliação emancipatória**: desafio à teoria e à prática de avaliação e reformulação de currículo. São Paulo: Cortez, 1995.

SCRIVEN, M. **The methodology of evaluation**. Perspectives Curriculum Evaluation. AERA. Monograph 1. Chicago: Rand McNally, 1967.

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

VIANNA, H. Avaliação de programas educacionais: duas questões in **Estudos em Avaliação Educacional**, V.25, nº 60, São Paulo: Fundação Carlos Chaga, p. 44-55, 2014.

WEISS, C. Evaluation research in the political context. In: GOLDBERG, M. A. A.; SOUZA, C. P. (Org.). **Avaliação de programas educacionais**: vicissitudes, controvérsias e desafios. São Paulo: EPU, 1982a. p. 23-28.

WORTHEN, B. R.; SANDERS, J. R.; FITZPATRICK, J. L. **Avaliação de programas**: concepções e práticas. São Paulo: Gente, 2004.

TALMAGE, H. Evaluation of programs. In: MITZEL, H. E. (Ed.). **Encyclopedia of educational research**. 5. ed. New York: Free, 1982. p. 592-611.

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



AUTOAVALIAÇÃO INSTITUCIONAL DA ESCOLA E GESTÃO ESCOLAR: A PRODUÇÃO ACADÊMICA BRASILEIRA NO PERÍODO 2005-2015

Mary Ângela Teixeira Brandalise

Doutora em Educação/ Currículo pela PUC/SP (2007). Professora associada do Departamento de Matemática e Estatística e no Programa de Pós-graduação em Educação – PPGE Mestrado e Doutorado da UEPG. Coordena o Grupo de Estudos e Pesquisas em Política Educacional e Avaliação – GEPPEA, vinculado ao CNPQ. E-mail: <marybrandalise@uol.com.br>

Efraín Ticona Aguilar

Mestrando em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Ponta Grossa. E-mail: <eticona79@gmail.com>

Agência Financiadora: não contou com financiamento

RESUMO

Esta comunicação apresenta uma análise das produções acadêmicas brasileiras voltadas à autoavaliação institucional da escola e suas interfaces com a gestão escolar. Foram mapeadas as dissertações e teses no contexto brasileiro realizadas no período 2005-2015. No levantamento foram localizados 22 trabalhos, sendo 06 teses e 16 dissertações. O referencial teórico sobre a autoavaliação institucional e gestão escolar da escola foi construído em diálogo com: Afonso (2003); Brandalise (2010); Libâneo (2004); Nóvoa (1992); Scriven (1999); Simons (1999), dentre outros. A categorização dos resumos das produções acadêmicas gerou as seguintes categorias de análise: gestão democrática, participação dos sujeitos, política pública em educação, qualidade educacional, aprimoramento das práticas pedagógicas, construção e possibilidades do processo de autoavaliação institucional. Os trabalhos mapeados oferecem elementos importantes para compreender a história da produção de conhecimento em autoavaliação institucional da escola, bem como as interfaces com a gestão escolar, no contexto brasileiro e, ao mesmo tempo, evidenciar as contribuições e lacunas nessa área de pesquisa da avaliação educacional.

Palavras-chave: Autoavaliação institucional da escola. Avaliação educacional. Gestão escolar.



RESUMEN

Esta comunicación presenta un análisis de las producciones académicas brasileñas orientadas a la autoevaluación institucional de la escuela y sus interfaces con la gestión escolar. Se asignaron las disertaciones y tesis en el contexto brasileño realizadas en el período 2005-2015. En el levantamiento se localizaron 22 trabajos, siendo 06 tesis y 16 disertaciones. El referencial teórico sobre la autoevaluación institucional y gestión escolar de la escuela fue construido en diálogo con: Afonso (2003); Brandalise (2010); Libâneo (2004); Nóvoa (1992); Scriven (1999); Simons (1999), entre otros. La categorización de los resúmenes de las producciones académicas generó las siguientes categorías de análisis: gestión democrática, participación de los sujetos, política pública en educación, calidad educativa, perfeccionamiento de las prácticas pedagógicas y construcción y posibilidades del proceso de autoevaluación institucional. Los trabajos mapeados ofrecen elementos importantes para comprender la historia de la producción de conocimiento en autoevaluación institucional de la escuela, así como las interfaces con la gestión escolar, en el contexto brasileño y, al mismo tiempo, evidenciar las contribuciones y lagunas en esa área de investigación de la evaluación educativa.

Palabras- clave: Autoevaluación institucional de la escuela. Evaluación educativa. Gestión escolar.

Introdução

É consenso no meio acadêmico que os processos de avaliação educacional exigem ir muito além dos muros da escola, considerando diferentes níveis contextuais e sociológicos. Afonso (2003, p.49) defende que ao realizar-se uma avaliação em educação, se é colocado diante de questões “éticas, simbólicas, políticas, sociais e pedagógicas, que devem ser consideradas como um todo por aqueles que têm responsabilidades especiais na administração da educação, tanto no nível estadual, municipal e local, quanto no nível da própria unidade escolar”.

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



Os avanços nos estudos e pesquisas sobre avaliação educacional revelam que “não há dúvida de que, nas últimas décadas a avaliação surgiu como um campo de atividade, com direito próprio, com uma vasta gama de modelos e abordagens e os seus próprios critérios, princípios e regras próprias”. (SIMONS, 1999, p. 25) (tradução livre). Worthen (1982) sublinha que a avaliação pode ser compreendida como um julgamento de mérito, que serve tanto para a tomada de decisão como para controle, e suscita perguntas sobre metas, planos, procedimentos e resultados.

Para a realização de processos de avaliação educacional, Afonso (2003) estabelece quatro níveis sociológicos, que não são excludentes, pelo contrário, se complementam. São eles: a) nível microssociológico, centrado na sala de aula; b), mesosociológico que envolve contexto organizacional da escola; c) macrossociológico que leva em consideração os objetivos educacionais do país, executados pelos órgãos administrativos do sistema educacional; d) nível megasociológico desenvolvido por organizações internacionais cujo objetivo é analisar e comparar o desempenho escolar a nível global.

Na mesma linha de raciocínio Freitas et al, (2014, p. 10) defende que a avaliação educacional que tem como foco a escola, pode ocorrer em três níveis: “avaliação em larga escala em redes de ensino (realizado no país, estado ou município); avaliação institucional da escola (feita em cada escola pelo coletivo); e a avaliação da aprendizagem em sala de aula, sob responsabilidade do professor”.

Considerando que na autoavaliação institucional, a escola ainda não se constitui como uma prática da gestão escolar na maioria das escolas brasileiras, e a necessidade de estudos e pesquisas sobre esse domínio da avaliação educacional é que



se propõe a esta comunicação voltada à avaliação da escola no nível mesossociológico, embora se reconheça as interfaces dele com os demais níveis dos sistemas educacionais.

Neste trabalho apresentam-se os resultados do levantamento das produções acadêmicas brasileiras, realizadas na forma de teses e dissertações, sobre avaliação da escola, em particular sobre a autoavaliação institucional e suas interfaces com a gestão escolar, no período de 2005 a 2015. Além da introdução e das considerações finais, o texto está organizado em duas partes: a primeira, apresenta uma breve discussão sobre autoavaliação institucional da escola e gestão escolar, a segunda, a discussão e análise das principais categorias nas produções acadêmicas que compõem a revisão de literatura realizada na pesquisa.

Autoavaliação institucional da escola e gestão escolar

Compartilhamos a concepção de Scriven (1999, p. 1) para quem “a avaliação é o processo de determinação do mérito, valor e valor das coisas, e a avaliação é o produto desse processo”. (Tradução livre). Nessa perspectiva, a avaliação não é apenas a acumulação e síntese de dados que são importantes para a tomada de decisão (embora ainda haja avaliadores que tomem isso como sua definição), mas é necessário conhecer os padrões de avaliação para estabelecer o mérito ou valor do produto e, finalmente, é necessário estabelecer a temporalidade do processo.

Os processos de autoavaliação institucional da escola precisam ser construídos considerando o valor das ações desenvolvidas na escola, porque ela:

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



[...] não é apenas uma reivindicação política ou ideológica, não só uma necessidade administrativa ou técnica, mas também uma questão pedagógica. Trata-se de colocar a escola como objeto de estudo e avaliá-la a partir do surgimento de uma sociologia das organizações educacionais, buscando estabelecer pontes com a análise das políticas educacionais. (BRANDALISE, 2010, p. 79).

A autora explica que a autoavaliação institucional da escola, ao nível da educação básica, é uma prática a ser construída coletivamente no interior da escola pela comunidade escolar, o que requer maior aprofundamento teórico-metodológico por parte dos envolvidos, sejam gestores educacionais, professores, e demais profissionais da escola.

A autoavaliação institucional da escola é necessária, porém, processo de extrema complexidade, que:

[...] ultrapassa as questões técnicas e seus aspectos formais e operacionais. A avaliação tem significação muito mais amplo, de fundo ético-político. Uma avaliação institucional consistente vai muito além de avaliações espontâneas, sem compromisso com procedimentos científicos e metodologias explícita e intencionalmente organizadas. Entendida como processo, e não como instrumento no meio científico, deve se consolidar cada vez mais como agente de identificação e promoção das instituições escolares. Como processo dinâmico prescinde de reflexão contínua sobre as ações do trabalho educativo. (BRANDALISE, 2002, p.109).

Portanto, a gestão educativa, então, tem papel fundamental para a viabilização do processo avaliativo nas instituições escolares. Segundo PARO (1997), respondendo às exigências atuais de qualidade e produtividade da escola pública, a gestão educacional deverá realizar-se plenamente enquanto caráter mediador. A essência da administração é intervir na busca de objetivos. Na escola básica o caráter mediador da ad-



ministração deve dar-se de forma que tanto as atividades-meio (direção, serviços administrativos, limpeza, atendimento aos alunos e pais), quanto a própria atividade-fim (relação ensino/aprendizagem) estejam permanentemente impregnadas dos fins da educação.

O processo de gestão é indispensável a qualquer organização, pois é através dele que ela pode alcançar suas metas, ou seja, “[...] para que as organizações funcionem e, assim, realizem seus objetivos, requer-se a tomada de decisões e a direção e controle dessas decisões” (LIBÂNEO, 2004, p. 100), sendo a tomada de decisão fator precípua da gestão.

Para o autor “os processos intencionais e sistemáticos de se chegar a uma decisão e de fazer a decisão funcionar caracterizam a ação que denominamos gestão” (LIBÂNEO, 2004, p. 101), ou seja, a gestão permite mobilizar meios e estratégias para atingir os objetivos da organização neste caso, a escola.

As concepções de gestão em qualquer âmbito e, principalmente no educativo, refletem diferentes posições políticas, sociais, econômicas e culturais quanto ao papel da instituição. Esses fatores refletem diretamente no processo de tomada de decisões e, por isso, na consecução dos objetivos organizacionais. Nessa perspectiva, a gestão e a avaliação relacionam-se a todas as áreas de atuação das organizações escolares, pois são de fundamental importância para seu desenvolvimento institucional. Elas estão atreladas uma à outra no propósito de aperfeiçoar os processos internos e, daí, alcançar os objetivos institucionais da escola. Nesse sentido Libâneo (2004, p. 239) afirma que:

A avaliação institucional é uma função primordial do sistema de organização e gestão dos sistemas escolares e das escolas. [...], visa à obtenção de dados quantitati-

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



vos e qualitativos sobre os alunos, os professores, a estrutura organizacional, os recursos físicos e materiais, as práticas de gestão, a produtividade dos cursos e dos professores, etc., com o objetivo de emitir juízos valorativos e tomar decisões em relação ao desenvolvimento da instituição.

Quanto à participação, ela está presente em diferentes discursos, sendo uma base fundamental de qualquer processo realizado na sociedade a nível político, normativo e principalmente, pedagógico, neste caso na gestão e a autoavaliação institucional da escola.

Como menciona Díaz Bordenave (1983), a “participação” é uma expressão cada vez mais frequente que mostra as aspirações de numerosos setores da sociedade e neste caso específico dos sujeitos da educação, assumindo o protagonismo de seu próprio destino e, principalmente, o destino de sua comunidade educacional.

Díaz Bordenave (1983) caracteriza a participação em duas bases: as afetivas e as instrumentais. A base afetiva refere-se a “nós participamos porque sentimos prazer em fazer coisas com os outros” e a base instrumental indica que “nós participamos porque fazer coisas com os outros é mais eficaz e eficiente do que fazê-las sozinhas” (DÍAZ BORDENAVE, 1983, p. 16). O papel da participação, nas palavras do autor, quando associam as práticas da gestão e avaliação ao conjunto de assuntos da comunidade educacional permitem uma melhor comunicação entre os grupos de interesse e, às vezes, o confronto.

Nesse sentido, Libâneo (2004, p. 141-146) refere alguns princípios da organização e gestão escolar participativa: autonomia das escolas e da comunidade educativa, relação orgânica entre a direção e a participação dos membros da equipe escolar, envolvimento da comunidade no processo escolar, pla-



nejamento das tarefas, formação continuada para o desenvolvimento pessoal e profissional dos integrantes da comunidade escolar, utilização de informações concretas e análise de cada problema em seus múltiplos aspectos, com ampla democratização das informações, avaliação compartilhada, relações humanas produtivas e criativas, assentadas na busca de objetivos comuns.

Nesse sentido, a escola deve ser observada em sua totalidade e não como a soma das partes:

A escola deve ser vista como uma comunidade educacional, permitindo a mobilização de todos os atores sociais e grupos de profissionais em torno de um projeto comum. É por isso que é necessário fazer um esforço para demarcar os espaços de ação, porque somente neste esclarecimento desses limites pode basear-se em uma colaboração efetiva. (NÓVOA, 1992, p.35).

Nóvoa (1992, p. 25) menciona ainda que “o funcionamento de uma organização escolar é fruto de um compromisso entre a estrutura formal e as interações que se produzem no seu seio, nomeadamente entre grupos com interesses distintos”. Como já mencionado, as características organizacionais da escola são baseadas em três áreas principais: a estrutura física, a estrutura administrativa e a estrutura social da escola. O autor propõe uma espécie de *checklist*¹ para apoiar a regulação das organizações escolares e a compreensão de suas características dinâmicas, sendo elas: autonomia da escola, liderança organizacional, articulação curricular, otimização do tempo, estabilidade profissional, formação do pessoal, participação dos pais, reconhecimento público e apoio das autoridades locais, regionais e nacionais.

¹ O retrato de uma escola eficaz com base nas contribuições de Purkey & Smith, 1985, OCDE, 1987, Reid, Hopkins & Holly, 1988.

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



Do mesmo modo, Nóvoa (1992) afirma que a autoavaliação institucional da escola permite aprofundar a dinâmica que mobiliza os sujeitos da escola para se transformar e gerar uma mudança inovadora.

A autoavaliação institucional integrada à gestão, possibilita que o processo de tomada de decisão seja realizado de maneira consciente, ou seja, com o conhecimento real da situação da escola e no momento mais adequado. O processo de tomada de decisão derivado das informações levantadas pela autoavaliação institucional torna-se mais confiável. A realização da autoavaliação institucional da escola, pode propiciar o redirecionamento de ações de forma mais segura, transparente e com a participação de todos os segmentos da comunidade escolar e promover o desenvolvimento institucional

As produções acadêmicas sobre autoavaliação institucional da escola

□ mapeamento das pesquisas

O processo de mapeamento das produções acadêmicas foi realizado em meio eletrônico nas seguintes bases de dados: Portal de Periódicos da Capes e Biblioteca de Teses e Dissertações, com os descritores de busca: avaliação, avaliação institucional, autoavaliação institucional da escola.

O processo do mapeamento das produções foi realizado a partir do título, dos resumos e palavras-chave. Após a leitura dos resumos foram consideradas 16 (dezesesseis) dissertações e 06 (seis) teses, totalizando 22 (vinte e duas) produções acadêmicas.²

² As produções acadêmicas mapeadas constam nas referências deste trabalho.



Constatou-se, na revisão, que do total de 22 (vinte e duas), 08 (oito) produções acadêmicas abrangem no título o termo ‘autoavaliação’, no qual há 1 (uma) tese e 7 (sete) dissertações. As demais 14 (catorze) produções acadêmicas contêm no título o termo ‘avaliação’, no qual há 6 (seis) teses e 8 (oito) dissertações.

Constatou-se na revisão que, do total, abrangem o título ‘autoavaliação’ 1 (uma) tese que apresenta a palavra-chave e termos relacionados à ‘avaliação educacional’, ‘autoavaliação’, ‘desenvolvimento institucional’ e ‘grupo focal’. A partir dessas características constatou-se 7 (sete) dissertações que abrangem as palavras-chave com termos relacionados à ‘avaliação educacional’, ‘avaliação institucional’, ‘autoavaliação institucional’, ‘qualidade’, ‘qualidade da educação’, ‘indicadores da qualidade’, ‘educação’, ‘gestão educacional’, ‘gestão escolar’, ‘gestão democrática’, ‘gestão participativa’, ‘participação’, ‘projeto político-pedagógico’, ‘educação infantil’, ‘creche conveniada’, ‘instituições de ensino médio’ e ‘transformação das práticas pedagógicas’.

Assim mesmo, constatou-se 5 (cinco) teses que contêm no título o termo ‘avaliação’, os quais apresentam, nas palavras-chave, termos relacionados à ‘avaliação institucional’, ‘autoavaliação’, ‘processo de avaliação institucional’, ‘implementação de política pública’, ‘política pública’, ‘regulação’, ‘educação básica’, ‘participação’, ‘participação estudantil’, ‘qualidade educacional’, ‘projeto político-pedagógico’, ‘educação infantil’, ‘educação’, ‘qualidade das escolas’, ‘direção da escola’, ‘análise por envoltório de dados – DEA’.

Ademais, constatou-se 9 (nove) dissertações que contêm o título ‘avaliação’ que abrangem, nas palavras-chave, termos relacionados à ‘avaliação’, ‘avaliação educacional’, ‘avaliação

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



institucional’, ‘avaliação interna da escola’, ‘avaliação externa da escola’, ‘políticas de avaliação’, ‘gestão democrática’, ‘gestão democrática escolar’, ‘educação básica’, ‘qualidade educacional’, ‘desempenho institucional’, ‘participação’, participação social’, ‘política pública educacional’, ‘política educacional’, ‘projeto político-pedagógico’, ‘plano gestor da escola’, ‘colegiado escolar’, ‘educação infantil’, ‘regulação’ e ‘escola pública’.

Constatou-se também que do total de 22 (vinte e duas), 14 (quatorze) produções científicas foram feitas em instituições do estado de São Paulo. Na sequência, estão o Estado de Paraná e o Distrito Federal com 2 (duas) produções, e nos estados de Rio de Janeiro, Rio Grande do Norte, Bahia e Ceará foram realizadas 1 (uma) produção, em cada um deles.

Segundo o ano de publicação do total de 22 (vinte e duas), 05 (cinco) produções científicas foram feitas no ano 2012, na sequência, 04 (quatro) no ano de 2009, 03 (três) no ano 2010, 02 (dois) nos anos 2005, 2007 e 2014, 01 (um) nos anos 2008, 2011, 2013 e 2015, e no ano de 2006 não tinha nenhuma.

Após a seleção e organização das produções acadêmicas foi realizada a categorização dos resumos das mesmas.

Análise de categorias originárias dos resumos das produções acadêmicas

Na análise dos resumos das pesquisas, mapeadas no período de 2005-2015, foi realizado o processo de categorização apoiado no referencial de Binwal e Lalmachhuana (2001, p. 12) na qual a “categorização, simplesmente, é o processo cognitivo de dividir o mundo da experiência humana em grupos gerais ou categorias amplas compreendendo certos componentes que compartilham similaridade imediata em termos de



atributo num dado contexto”. (Tradução livre). O processo de categorização baseado nos autores considerou:

- a nomeação de cada característica possível de uma entidade/objeto;
- cada característica nomeada (como elemento em relação a outros elementos) forma um componente de uma estrutura;
- características apropriadas são identificadas e subdivididas (em uma categoria específica) em variedades com podem ser ordenados (organizados em alguma sequência significativa / útil); e
- provisão de regras processuais quanto ao uso e manutenção da estrutura para alcançar níveis mais altos de sofisticação. (Binwal e Lalmachhuana, 2001, p. 13) (tradução livre)

Na proposição dos autores, a área de conceitualização de conceitos/objetos envolve a identificação de assuntos/objetos, reconhecendo a natureza das relações entre os componentes e, em seguida, representando-os como estruturas de dados a serem aplicadas em algumas combinações em contextos específicos.

Conforme a categorização dos resumos, segundo as semelhanças dos seus objetos de estudo foram definidas seis categorias para o conjunto de produções acadêmicas inventariadas, sempre relacionadas à avaliação institucional da escola: gestão democrática, participação dos sujeitos, política pública em educação, qualidade educacional, aprimoramento das práticas pedagógicas, construção e possibilidades do processo de autoavaliação institucional, as quais são apresentadas na tabela 1 e descritas na sequência.

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO

**Tabela 1** – Distribuição das produções acadêmicas sobre autoavaliação institucional da escola 2005 -2015

n.	Categorias	Teses	Dissertações	Total	Total (%)
1	Gestão educacional	01	05	06	27
2	Participação dos sujeitos	01	04	05	23
3	Política pública em educação	01	03	04	18
4	Qualidade educacional	02	01	03	14
5	Aprimoramento das práticas pedagógicas	00	02	02	9
6	Construção e possibilidades do processo de autoavaliação institucional	01	01	02	9
	Total	06	16	22	100

Fonte: Dados organizados pelos autores.

A categoria *gestão educacional* apresenta o maior percentual de trabalhos, 27% deles, uma tese e cinco dissertações, listadas no quadro 1, sendo que elas têm os focos centrais no processo de avaliação institucional e suas relações com índices de qualidade de ensino, reformas educacionais, políticas educativas e o envolvimento dos sujeitos. Em termos gerais eles concluíram que a autoavaliação institucional é uma ferramenta de gestão escolar que facilita e orienta a tomada de decisão para a melhoria da instituição, sendo fundamental para o planejamento e desenvolvimento institucional.



Quadro 1 – Produção acadêmica na modalidade de teses e dissertações do período 2005-2015 sobre autoavaliação e avaliação institucional relacionadas com a gestão educacional

T	2014	Sandro Ricardo Coelho de Moraes	Avaliação institucional na educação infantil de Campinas/SP: a experiência de três instituições públicas	Universidade Estadual de Campinas
D	2007	Marcia Andreia Grochoska	As contribuições da autoavaliação institucional para a escola de educação básica: uma experiência de gestão democrática	Pontifícia Universidade Católica do Paraná -
D	2008	Adilson Dalben	Avaliação institucional participativa na educação básica: possibilidades, limitações e potencialidades	Universidade Estadual de Campinas -
D	2010	Andrea Maria Rocha Rodrigues	Avaliação institucional nas escolas públicas de Fortaleza - CE: avanços e desafios.	Universidade Federal do Ceará
D	2012	Vinicius Barcelos da Silva	Um modelo de autoavaliação de instituições de ensino médio: uma contribuição para a gestão educacional	Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro
D	2013	Maria Lúcia Montemór	Autoavaliação institucional: dimensões políticas e gestão democrática	Universidade Federal de São Carlos

Fonte: Dados organizados pelos autores.

Na categoria, *participação dos sujeitos*, foram agrupados cinco trabalhos, uma tese e quatro dissertações, apresentadas no quadro 2, alcançando um percentual de 23%. A análise da avaliação institucional da escola gira ao redor da participação dos professores, dos estudantes e dos pais, e no modo como participam e ocorre o processo de avaliação das escolas. Consideram a forte presença do Estado-avaliador no contexto das políticas educacionais e concluem que a autoavaliação institucional pode contribuir para processos de gestão mais democrática, porém a construção da qualidade educativa deve ser conquistada, valorizando o protagonismo político dos sujeitos sociais.

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
 NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
 RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



Quadro 2 – Produção acadêmica na modalidade de teses e dissertações do período 2005-2015 sobre autoavaliação e avaliação institucional relacionadas com a participação dos sujeitos

T	2012	Maria Simone Ferraz Pereira Moreira Costa	Avaliação institucional no ensino fundamental: a participação dos estudantes	Pontifícia Universidade Católica de Campinas
D	2010	Mônica Cristina Martinez de Moraes	A avaliação da escola pelos pais	Universidade Estadual de Campinas
D	2012	Maria Ângela de Moraes Cardoso,	Participação do colegiado escolar no processo de avaliação institucional: do discurso à realidade	Universidade Católica de Brasília
D	2014	Larissa Fernanda dos Santos Oliveira	A autoavaliação institucional na escola municipal estudante Emmanuel Bezerra: construindo uma dinâmica de participação	Universidade Federal do Rio Grande do Norte
D	2015	Camila Rodrigues	A participação dos professores no processo de autoavaliação de uma escola de ensino fundamental da rede municipal de Campinas	Universidade Estadual de Campinas

Fonte: Dados organizados pelos autores.

A categoria *política pública em educação*, encontra-se constituída por quatro trabalhos, alcançando um percentual de 18%, sendo uma tese e três dissertações, listadas no quadro 3. Nas produções acadêmicas buscou-se compreender o significado e os desafios da implementação das políticas educacionais voltadas para avaliação das escolas, bem como as características teórico-práticas da autoavaliação, apontando para a necessidade de formação dos profissionais da educação na área de avaliação educacional.



Quadro 3 – Produção acadêmica na modalidade de teses e dissertações do período 2005-2015 sobre autoavaliação e avaliação institucional relacionadas com a política pública em educação

T	2011	Geisa do Socorro Cavalcanti Vaz Mendes	Avaliação institucional: estudo da implementação de uma política para a escola fundamental do município de Campinas/SP	Pontifícia Universidade Católica de Campinas
D	2005	Maria de Lourdes Oliveira Reis da Silva	Características teóricas, políticas e epistemológicas da avaliação institucional em uma escola da rede pública estadual de ensino	Universidade Federal de Bahía
D	2009	Vera Carmosina da Silva Mallmann	Políticas de avaliação como estratégia de gestão para a melhoria da escola pública de educação básica	Pontifícia Universidade Católica do Paraná
D	2012	Luciana Cordeiro Limeira	Avaliação institucional e projeto político pedagógico: uma trama em permanente construção	Universidade Católica de Brasília

Fonte: Dados organizados pelos autores.

A categoria *qualidade educacional*, está constituída por três pesquisas, alcançando o percentual de 14% das produções mapeadas, duas teses e uma dissertação, as quais centraram-se na discussão sobre a melhoria da escola com a participação e contribuição dos sujeitos da comunidade escolar, Nas conclusões, as pesquisas apontam que nos processos avaliativos o poder e a ideologia prevalecem em um grupo em relação aos demais, mas ao mesmo tempo permitem a expressão de denúncias, sonhos, anseios e desejos de diversos atores; e outro aspecto relevante evidenciado nas pesquisas foi a relação bilateral (no processo da autoavaliação da escola) entre escola e poder público, e que talvez, esse seja o caminho para que a avaliação institucional participativa seja uma realidade nas escolas públicas de ensino fundamental, dado o momento histórico pelo qual passa a educação brasileira.

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



Quadro 4 – Produção acadêmica na modalidade de teses e dissertações do período 2005-2015 sobre autoavaliação e avaliação institucional relacionadas com a qualidade educacional

T	2005	Sueli Carrijo Rodrigues	Construção de uma metodologia alternativa para a avaliação das escolas públicas de ensino fundamental através do uso da análise por Envoltório de Dados (DEA): uma associação do quantitativo ao qualitativo	Universidade Estadual de Campinas
T	2009	Geraldo Antonio Betini	Avaliação institucional em escolas públicas de ensino fundamental de Campinas	Universidade Estadual de Campinas
D	2010	Bruna Ribeiro	A qualidade na educação infantil: uma experiência de autoavaliação em creches da cidade de São Paulo e desafios	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo -

Fonte: Dados organizados pelos autores.

A categoria *aprimoramento das práticas pedagógicas*, contém duas dissertações, alcançando um percentual de 9% do total, e estão apresentadas no quadro 5. Nelas são reveladas as resistências às avaliações internas da escola devido às práticas inócuas na gestão pedagógica e, centra-se também, em conhecer o processo de aprimoramento da autoavaliação institucional e como ela tem contribuído para democratizar a gestão escolar, os estudos são de abordagem qualitativa. Os estudos revelam que as equipes reconhecem a importância dos resultados da avaliação, planejamento e participação em seus discursos, mas nas práticas cotidianas esses elementos são esquecidos ou relegados a um segundo plano. Ressaltam também, o desafio que é a realização de uma prática madura da autoavaliação da escola como uma possibilidade de aperfeiçoamento das práticas pedagógicas e gestão escolar.



Quadro 5 – Produção acadêmica na modalidade de teses e dissertações do período 2005-2015 sobre autoavaliação e avaliação institucional relacionadas com o aprimoramento das práticas pedagógicas.

D	2009	Mara Elisa Capovilla Martins de Macedo	Auto-avaliação institucional na educação básica - uma contribuição necessária para o aprimoramento das práticas pedagógicas	Universidade do Oeste Paulista
D	2012	Maria Luiza de Sousa	Avaliação institucional na escola pública de educação básica: possibilidades para aprimoramento da gestão escolar	Universidade do Oeste Paulista

Fonte: Dados organizados pelos autores.

A categoria *construção e possibilidades do processo de autoavaliação institucional*, é constituída por duas pesquisas, uma tese e uma dissertação, representam 9% das produções mapeadas e estão apresentadas no quadro 6. A relevância das pesquisas situa-se na possibilidade de contribuir com as discussões teórico-práticas sobre a autoavaliação institucional ao nível da educação básica, na perspectiva de melhor compreensão desse domínio da avaliação educacional. Neste sentido, os focos temáticos das pesquisas constituíram-se a partir do desejo de buscar um conhecimento mais amplo sobre o processo de autoavaliação institucional da escola, em especial aquela a ser implementada de forma participativa e construída coletivamente na escola básica. Aliado a isso, o interesse também se reveste da necessidade de refletir sobre as questões que envolvem decisões para aprimoramento das práticas educativas na sala de aula e do desenvolvimento organizacional da escola.

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
 NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
 RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



Quadro 6 – Produção acadêmica na modalidade de teses e dissertações do período 2005-2015 sobre autoavaliação e avaliação institucional relacionadas com a construção e possibilidades do processo de autoavaliação institucional'

T	2007	Mary Ângela Teixeira Brandalise	Auto-avaliação de escolas: processo construído coletivamente nas instituições escolares	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
D	2009	Wania Cristina Tedeschi Rampazzo	Avaliação institucional na educação infantil: limites e possibilidades	Pontifícia Universidade Católica de Campinas

Fonte: Dados organizados pelos autores.

Considerações finais

A discussão sobre as produções acadêmicas e a autoavaliação institucional da escola básica foram o objetivo desta comunicação. O mapeamento realizado evidenciou que ainda são escassas as pesquisas realizadas sobre autoavaliação institucional da escola no contexto brasileiro, porque somente 6 (seis) teses e 16 (dezesesseis) dissertações foram localizadas no mapeamento realizado em 2016.

As produções acadêmicas foram agrupadas em 6 (seis) categorias relacionadas à autoavaliação institucional da escola: gestão democrática, participação dos sujeitos, política pública em educação, qualidade educacional, aprimoramento das práticas pedagógicas, construção e possibilidades do processo de autoavaliação institucional.

Os trabalhos mapeados oferecem elementos importantes para compreender a história da produção de conhecimento e evidenciar as contribuições e lacunas nessa área de pesquisa da Avaliação Educacional. Embora a autoavaliação institucional da escola seja reconhecida como elemento importante para o



desenvolvimento da instituição e consecução dos objetivos educacionais, ela ainda carece de estudos e pesquisas relacionados aos processos de gestão escolar e qualidade da escola básica.

Referências

AFONSO, Almerindo J. Avaliar a escola e a gestão escolar: elementos para uma reflexão crítica. In: ESTEBAN, M. T. (Org.). **Escola, currículo e avaliação**. São Paulo: Cortez, 2003.

BETINI, Geraldo Antonio. **Avaliação institucional em escolas pública de ensino fundamental de Campinas**. 2009. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2009.

BRANDALISE, Mary Ângela Teixeira. **Auto-avaliação de escolas**: processo construído coletivamente nas instituições escolares. 2007. Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2007.

_____. **Auto-avaliação de escolas**: processo construído coletivamente nas instituições escolares. 2007. Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2007.

_____. **Autoavaliação de escolas**: alinhavando sentidos, produzindo significados. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2010.

BINWAL, Jagdich C.; LALHMACHHUANA, C. **Knowledge representation: concept, techniques and analytico-synthetic paradigm**. Knowledge organization, v. 28, n. 1, 2001. p. 5-16

CARDOSO, Maria Ângela de Moraes. **Participação do coletivo escolar no processo de avaliação institucional**: do discurso à realidade. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Católica de Brasília, Brasília, 2012.

COSTA, Maria Simone Ferraz Pereira Moreira. **Avaliação institucional no ensino fundamental**: a participação dos estu-

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



dantes. 2012. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2012.

DALBEN, Adilson. **Avaliação institucional participativa na educação básica**: possibilidades, limitações e potencialidades. 2008, 261 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2014.

DÍAZ BORDENAVE, Juan E. **O que é participação**. 6. ed. ed. São Paulo: Editora Brasileira S.A., 1983.

FREITAS, Luiz Carlos De; SORDI, Mara Regina Lemes De; MALAVASI, Maria Marcia Sigrist; FREITAS, Helena Costa Lopes. **Avaliação educacional**: caminhando pela contramão. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

LIBÂNEO, José. C. **Organização e gestão da escola**: teoria e prática. 5 ed. ed. Goiânia: Editora Alternativa, 2004.

LIMEIRA, Luciana Cordeiro. **Avaliação institucional e projeto político pedagógico**: uma trama em permanente construção. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Católica de Brasília, Brasília, 2012.

MACEDO, Mara Elisa Capovilla Martins de. **Auto-avaliação institucional na educação básica**: uma contribuição necessária para o aprimoramento das práticas pedagógicas. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Oeste Paulista, Presidente Prudente, 2009.

MALLMANN, Vera Carmosina da Silva. **Políticas de avaliação como estratégia de gestão para a melhoria da escola pública de educação básica**. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2009.

MARCIA Andreia Grochoska. **As contribuições da auto-avaliação institucional para a escola de educação básica**: uma experiência de gestão democrática. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2007.



MENDES, Geisa do Socorro Cavalcanti Vaz. **Avaliação institucional:** estudo da implementação de uma política para a Escola Fundamental do Município de Campinas – SP. 2011. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2011.

MONTEMÓR, Maria Lúcia. **Autoavaliação institucional:** dimensões políticas e gestão democrática. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2013.

MORAES, Mônica Cristina Martinez de. **A avaliação da escola pelos pais.** 2010. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2010.

MORAES, Sandro Ricardo Coelho de. **Avaliação institucional na educação infantil de Campinas/SP:** a experiência de três instituições públicas. 2014. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2014.

NÓVOA, Antonio. **As organizações escolares em análise.** Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992

OLIVEIRA, Larissa Fernanda dos Santos. **A autoavaliação institucional na Escola Municipal Estudante Emmanuel Bezerra:** construindo uma dinâmica de participação. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2014.

PARO, Vitor. H. **Gestão democrática da escola pública.** São Paulo: Ática, 1997.

PINHA, Maria Luiza de Sousa. **Avaliação institucional na escola pública de educação básica:** possibilidades para aprimoramento da gestão escolar. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Oeste Paulista, Presidente Prudente, 2012.

RAMPAZZO, Wania Cristina Tedeschi. **Avaliação institucional na educação infantil:** limites e possibilidades. 2009. Dis-

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



sertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, 2009.

RIBEIRO, Bruna. **A qualidade na educação infantil**: uma experiência de autoavaliação em creches da cidade de São Paulo e desafios. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2010.

RODRIGUES, Andrea Maria Rocha. **Avaliação institucional nas escolas públicas de fortaleza – CE**: avanços e desafios. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2010.

RODRIGUES, Camila. **A participação dos professores no processo de autoavaliação de uma escola de ensino fundamental da rede municipal de campinas**. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2015.

RODRIGUES, Sueli Carrijo. **Construção de uma metodologia alternativa para a avaliação das escolas públicas de ensino fundamental através do uso da análise por Envolvimento de Dados (DEA)**: uma associação do quantitativo ao qualitativo. 2005. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2005.

SILVA, Maria de Lourdes Oliveira Reis da. **Características teóricas, políticas e epistemológicas da avaliação institucional em uma escola da rede pública estadual de ensino**. 2005. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2005.

SILVA, Vinicius Barcelos Da. **Um modelo para autoavaliação de instituições de ensino médio**: uma contribuição para a gestão educacional. 2012. Dissertação (Mestrado em Engenharia de Produção) – Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Campos dos Goytacazes, 2012.

SCRIVEN, M. **Evaluation thesaurus**. 4 ed. ed. California: SAGE Publications, 1991.



SIMONS, Helen. **Evaluación democrática de instituciones escolares.** Madrid: Edições Morata, 1999.

WORTHEN, Blaine. Visão geral do mosaico formado pela avaliação e controle educacionais. In: GOLDBERG, M.; SOUZA, C. (Orgs.). **Avaliação de programas educacionais:** vicissitudes, controvérsias, desafios. São Paulo: EPU, 1982. p. 4-9.

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



PRINCÍPIOS, VERTENTES E INDICADORES PARA O ENSINO MÉDIO INTEGRADO: UMA PROPOSTA DE AVALIAÇÃO CURRICULAR

Xênia Diógenes Benfatti

Doutora em Educação pela Universidade Federal do Ceará (UFC) e professora e pesquisadora da Universidade de Fortaleza (Unifor).

Grace Troccoli Vitorino

Doutora em Educação pela Universidade Federal do Ceará (UFC) e professora e pesquisadora da Universidade de Fortaleza (Unifor).

Alanna Oliveira Pereira Carvalho

Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira na Linha de Avaliação Educacional na Universidade Federal do Ceará (UFC). Professora EBTT no IFCE/Campus Baturité.

RESUMO

Este artigo foi produzido mediante a pesquisa desenvolvida para a tese de doutorado **O Currículo do Ensino Médio Integrado: da intenção à realização**, realizada de 2007 a 2011, que, entre outros objetivos, se propõe a apresentar uma sistemática de avaliação para os currículos de EMI. A metodologia usada para seu desenvolvimento foi a de natureza qualitativa e o método adotado foi o estudo de caso, composto por três escolas públicas de ensino médio. Os resultados da pesquisa empírica e bibliográfica possibilitaram a estruturação desse artigo, que contém as vertentes técnico-pedagógicas e político-sociais para a avaliação curricular nesse modelo de oferta. A avaliação curricular deve ser compreendida como contínua e colegiada, pois um currículo que dispensa a avaliação guarda e fecunda problemas que não “querem” ser resolvidos e deixa seus sujeitos e seus contextos reféns dessa alienação.

Palavras-chave: Ensino Médio. Avaliação Curricular. Currículo Integrado.

ABSTRACT

This article was produced through the research for the doctoral thesis **The High School Integrated Curriculum: from intention to implementation**, held from 2007 to 2011, which, among other goals, to introduce a system of evaluation for high school Integrated curricula-EMI. The methodology used for your development was



qualitative nature and the method adopted was the case study, consisting of three high school public schools. The results of empirical research and the structuring of this article enabled bibliographic, which contains the technical and pedagogical aspects and socio-political to the curricular evaluation in this model of offer. The curricular evaluation should be understood as continuous and collegiate, because a curriculum that discharge evaluation, they guard and fruitful issues that do not “want” to be solved and let his subjects and their contexts hostages of this alienation.

Key-words: High School. Curricular Evaluation. Curriculum Integrated.

Introdução

Um currículo escolar não está alheio à cultura, à política e à economia, e essas dimensões revelam as estruturas dominantes de poder, mobilizações e conflitos, mas podem deixar patentes, também, suas fortalezas e avanços. Desde sua concepção, esses elementos se relacionam e estão presentes em seu desenvolvimento. O desenvolvimento curricular requer, portanto, avaliação permanente, pois os processos avaliativos revelam as ações individuais e coletivas: suas interações, confrontos, interesses, necessidades, atitudes e os resultados, entre outros, que traduzem os fenômenos extrínsecos e intrínsecos à dinâmica escolar. Por sua vez, os processos de avaliação não devem somente revelar fatos, ações, dificuldades, potencialidades, pois assim esses processos estariam restritos apenas à função diagnóstica; compete, também, à avaliação curricular transformar os contextos escolares e buscar a superação dos desafios.

A decisão de implantar e ampliar a oferta do Ensino Médio Integrado (EMI) apontou para o Sistema Público de Educação inúmeros desafios, entre os quais a delimitação conceitu-

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



al e metodológica. Conceber a integração no currículo requer clareza metodológica e condições para essa realização, pois a integração emana de espaços de formação e planejamento, que possibilitem sua consolidação. A comunicação entre disciplinas e áreas, experimentada pelos docentes em suas escolas, contribui para a socialização e a integração curricular.

Assim, a avaliação curricular fez emergir, no contexto de EMI, como uma necessidade para os programas educacionais, pois conviver com problemas, necessidades e dificuldades sem nada fazer é alienar a escola em seu mister de produção e transformação. Um currículo que dispensa a avaliação guarda e fecunda problemas que não “querem” ser resolvidos e deixa seus sujeitos, conhecimentos e contextos reféns dessa alienação.

Este artigo é parte integrante da tese de doutorado **O Currículo do Ensino Médio Integrado: da intenção à realização**, realizada de 2007 a 2011, pelo Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal do Ceará, por meio do eixo de pesquisa de Avaliação Curricular. O objetivo deste trabalho é subsidiar as comunidades escolares para o desenvolvimento de sistemáticas de avaliação para os currículos de EMI, considerando as vertentes técnico-pedagógicas e político-sociais que configuram esses currículos.

O resultado da investigação possibilitou a criação dos princípios, vertentes e indicadores de avaliação que podem orientar a avaliação desses currículos, pois acredita-se que subsidiar as comunidades escolares para o desenvolvimento de sistemáticas de avaliação para os currículos de EMI é uma necessidade, frente aos desafios enfrentados por essas escolas.



Referencial teórico

A formação integrada emerge historicamente da necessidade de superação da razão histórica da divisão social do trabalho e do conhecimento como reserva de capital intelectual. Para Ciavatta (2005, p.86), o conceito ou os conceitos de integração articulam-se aos contextos históricos proclamados desde o Renascimento por meio dos utopistas, que nutriam o sonho do conhecimento e da arte como fenômenos que completariam a razão da existência humana.

Segue pelo século XIX com os socialistas utópicos e chega ao século XX, que, por meio do materialismo histórico, trouxe força ideológica e material à integração, capaz de transformar as contradições e desigualdades desenvolvidas pelo sistema político-econômico e seus meios de produção.

No Brasil, a desigualdade ao acesso dos bens e serviços produzidos culturalmente revela o que Ciavatta (2005, p. 87-88) descreve como a raiz da organização do tecido social, que sedimenta a divisão da escola e do currículo, e que, portanto, desintegra a formação de uma “escola unitária”¹:

A origem recente da ideia de integração entre a formação geral e a educação profissional, no Brasil, está na busca da superação do tradicional dualismo da sociedade e da educação brasileira e nas lutas pela democracia e em defesa da escola pública nos anos 1980, particularmente, no primeiro projeto de LDB, elaborado logo após e em consonância com os princípios de educação na Constituição de 1988. Com a volta da democracia representativa nos anos 1980, recomeça a luta política pela democratização da educação com o primeiro projeto de LDB que, sob a liderança do Fórum Nacional em

¹ A “escola unitária” idealizada por Gramsci (1978) será um modelo escolar que atendia a todas as classes sem distinções *a priori*.

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



Defesa da Escola Pública, teve intensa participação da comunidade acadêmica e o apoio de parlamentares de vários partidos progressistas. Nele se buscava assegurar uma formação básica que superasse a dualidade entre a cultura geral e cultura técnica, assumindo o conceito de politecnia. O que significava tentar reverter o dualismo educacional através de um de seus mecanismos mais efetivos, a subordinação no trabalho e na educação.

Para Kuenzer (2007), o desenvolvimento histórico do Ensino Médio e Educação Profissional sempre esteve de alguma forma (des) articulado, pois a dualidade estrutural respondia à oferta escolar do conhecimento: o Ensino Médio para os incluídos socialmente e o ensino Profissional para aqueles que deveriam apenas desenvolver o trabalho subordinado. Para a autora, a análise do desenvolvimento histórico do Ensino Médio e Profissional é necessária, pois traduz características do desenvolvimento social e econômico do país, bem como os limites de sua superação.

A ligação da escola ao trabalho e à ciência emerge, na contemporaneidade, como necessidade também apontada pelas forças capitalistas, pois o avanço tecnológico impôs à formação profissional o desenvolvimento de saberes que ultrapassassem a instrumentalização do trabalhador e que os qualificassem também para o trabalho intelectual. Trabalho, ciência e tecnologia deveriam ser, assim, difundidos como alicerces para a organização do trabalho escolar e para o desenvolvimento capital das sociedades, que enfrentam a concorrência do livre comércio e da globalização, assim como anota Kuenzer (1997, p. 36):

Neste sentido, a escola que se tem hoje já não serve sequer aos interesses do capitalismo, que busca superar concretamente as dificuldades que a aplicação rigorosa da divisão técnica do trabalho impõe ao seu desenvol-



vimento. Hoje, para o capital, o “gorila amestrado” não tem função a desempenhar. O capital precisa, para se ampliar, de trabalhadores capazes de desempenhar sua parte no acordo social imposto pelas relações de trabalho, pelo cumprimento dos seus deveres, e ao mesmo tempo capazes de incorporar as mudanças tecnológicas, sem causar estrangulamento à produção. Para tanto, a mera educação profissional já não é mais suficiente. Por isso, o próprio capital reconhece que os trabalhadores em geral precisam ter acesso à cultura sob todas as suas formas, para o que é indispensável uma sólida educação básica.

Portanto, cumpre-se, desde essa análise preliminar, afirmar que historicamente a dualidade curricular prevaleceu sobre o modelo integrado. Implementá-lo requer a clareza dos embates políticos, sociais e econômicos, que serão travados para seu desenvolvimento, pois os vícios históricos consolidados podem ratificar ainda mais a dualidade estrutural e material, com o agravante de proclamá-la integrada sem que de fato possa assim caracterizar-se. Uma pseudointegração, gerada e sustentada como modelo de superação e transformação, pode ser tão perversa quanto o modelo do EMI, previsto no decreto federal nº 5.154/2004 (BRASIL, 2004)². O que o decreto determina sobre a modalidade integrada toma como referência a normatização dessa modalidade, contudo os conceitos e fundamentos que permeiam a mudança são aspectos significativos para o desenvolvimento do EMI, e, mais especificamente, para a implementação da integração curricular.

Para Ciavatta, Frigotto e Ramos (2005, p.85), o conceito de formação integrada apresenta-se por meio de uma variedade

² O decreto especifica que a modalidade integrada deve ser “oferecida somente a quem já tenha concluído o Ensino Fundamental, sendo o curso planejado de modo a conduzir o aluno à habilitação profissional técnica de nível médio, na mesma instituição de ensino, contando com matrícula única para cada aluno”.

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



de termos, cuja “origem remota está na educação socialista que pretendia ser omnilateral no sentido de formar o ser humano na sua integralidade física, mental, cultural, política, científica e tecnológica”. O conceito possui múltiplas acepções e historicamente observamos sua evolução, contudo vale ressaltar que integrar o Ensino Médio à Educação Profissional é um desafio que requer a superação histórica de integrar o trabalho à educação escolar, pois, a Educação Profissional no Ensino Básico sempre esteve articulada às camadas menos favorecidas economicamente. “A ideia de formação integrada sugere superar o ser humano dividido historicamente pela divisão social do trabalho entre a ação de executar e a ação de pensar, dirigir e planejar” (CIAVATTA, FRIGOTTO e RAMOS, 2005, p. 85).

A formação integrada está além da produção de mão de obra para o mercado de trabalho e sugere a superação histórica da divisão social do trabalho. Constitui-se como necessidade para a educação escolar, pois não há como elaborar e desenvolver os currículos escolares sem que firmemos o trabalho como princípio educativo, como argumenta Ciavatta (2005, p. 84):

O que é integrar? É tornar íntegro, tornar inteiro, o que? A palavra toma o sentido moral em alguns usos correntes. Mas não é disto que se trata aqui. Remetemos o termo ao seu sentido de completude, de compreensão das partes no seu todo ou da unidade no diverso, de tratar a educação como uma totalidade social, isto é, nas múltiplas mediações históricas que concretizam os processos educativos. No caso da formação integrada ou do ensino médio integrado ao ensino técnico, queremos que a educação geral se torne parte inseparável da educação profissional em todos os campos onde se dá a preparação para o trabalho: seja nos processos produtivos, seja nos processos educativos como a formação inicial, como o ensino técnico, tecnológico ou superior. Significa que buscamos focar o trabalho como princípio



educativo no sentido de superar a dicotomia trabalho manual/trabalho intelectual de incorporar a dimensão intelectual ao trabalho produtivo, de formar trabalhadores capazes de atuar como dirigentes e cidadãos.

Para Ciavatta, Frigotto e Ramos (2005, p. 58) o trabalho emana da necessidade e da liberdade humana de produzir e criar, constitui-se intercâmbio material do ser humano e seu contexto. Para os autores (2004, p. 43), o trabalho é um dos princípios educativos e, portanto, pode assumir a perspectiva do capital ou do trabalhador, contudo, convém distingui-los criticamente, pois na perspectiva do capital o trabalho se vincula à categoria econômica da práxis produtiva e distancia-se da categoria ontológica da práxis humana, de tal forma que a dimensão ontológica do trabalho situa o capital como sujeito e o homem como objeto. Assumir o trabalho como princípio educativo significa superar a visão utilitarista e reducionista do trabalho.

Para Kosik (1986 apud CIAVATTA, FRIGOTTO e RAMOS, 2005), o trabalho apresenta duas dimensões: a ontológica e a ontocriativa, pois é um processo inerente à vida humana e se dá pela necessidade do homem obter de seu meio os elementos imperativos à sua existência, mas também de produzir elementos simbólicos e afetivos que complementam sua razão de ser e existir. O trabalho emana da necessidade humana de produzir, mas também emerge da necessidade de criar. A concepção de trabalho, definida histórica e socialmente, se relaciona aos modelos político-econômicos que regem a organização social.

No contexto educacional brasileiro, a discussão de currículo integrado, médio e profissionalizante, relaciona-se diretamente com a discussão de educação e trabalho, sociabilidade e indissociabilidade; integrar a educação escolar ao mundo do

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



trabalho foi e, ainda é, bastante influenciado pelo ideário neoliberalista de produção de mão de obra e de dominação e isso leva muitas vezes à compreensão perversa de que a formação escolar deve apenas preparar as sociedades para o mercado de trabalho. Nos ideários defendidos por Ciavatta, Frigotto e Ramos (2005), o trabalho emerge como práxis de criação capaz de preparar o homem para o mundo do trabalho e não somente para o mercado de trabalho, portanto, compete à escola formar crianças e jovens cidadãos para as demandas necessárias, mas também para construir, produzir e transformar os contextos e meios existentes.

Nesse âmbito, a ciência e a tecnologia, também são eixos fundamentais para o currículo integrado, pois possibilitam extensões necessárias para as aprendizagens escolares, bem como promovem a ruptura com a reprodução acrítica do saber. Para Frigotto (2005, p. 60) a relevância da ciência e da tecnologia, quando tomadas como produtoras de valores para a melhoria das condições de vida, possibilitam a dilatação da efetiva escolha humana, assim como ele argumenta:

É a partir desta elementar constatação que percebemos a centralidade do trabalho como práxis que possibilita criar e recriar, não apenas no plano econômico, mas no âmbito da arte e da cultura, linguagens e símbolos, o mundo humano como resposta às suas múltiplas e históricas necessidades (FRIGOTTO, 2005, p.60).

O contexto educacional está imerso em um cenário neoliberal e globalizado, cuja dominação acontece em primazia por meio do capital financeiro e da hegemonia política. O currículo integrado desenvolvido nas escolas deve preparar os jovens e adultos para sua ampla participação social e não como mercadorias que serão aproveitadas para a sustentabilidade do



mercado econômico mundial. Quando trabalho, ciência e tecnologia são princípios usados para alienação social, eles resignam o homem à condição de reprodução.

Procedimentos metodológicos

O trabalho desenvolvido, de caráter longitudinal, incidiu sobre as situações reais do cotidiano de três escolas de EMI, situadas em três distintos estados brasileiros. Os dados coligidos foram obtidos por meio de documentos, discursos e observação.

A abordagem metodológica foi predominantemente a qualitativa, caracterizada por Bogdan e Biklen (1994) como uma investigação que usa o ambiente natural como fonte direta de dados e cujos dados são predominantemente descritivos. Nessa investigação, adotaram-se os procedimentos metodológicos do estudo de caso de Yin (2005), que para o autor é uma estratégia de pesquisa que contribui para a compreensão de fenômenos individuais, organizacionais, sociais, políticos e de grupos.

Com base nas proposições definidas e com inspiração no trabalho de Leitinho (2007), determinou-se as fontes, as técnicas e os instrumentos para o desenvolvimento do estudo de casos acerca da integração do currículo de EMI das escolas pesquisadas, conforme está descrito no Quadro 1 (em anexo).

No entanto, para o presente artigo consideram-se os resultados obtidos no desenvolvimento de todos esses procedimentos (QUADRO 1), tendo em vista o recorte da pesquisa maior em Benfatti (2011). Nesse sentido, as fontes, as técnicas e os instrumentos possibilitaram análises e interpretações que levaram a criação de uma proposta de avaliação para os currículos de EMI e que serão apresentadas no item a seguir.

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



Além disso, a pesquisa desenvolvida configura-se como pesquisa avaliativa. Para Rodrigues e Nóvoa (1993), a investigação avaliativa não se converte em avaliação, pois pesquisa e avaliação constituem práticas distintas; embora possamos associá-las, não podemos compreendê-las como atividades de igual sentido.

A pesquisa avaliativa permite a compreensão do fenômeno em seu contexto, explicando-o em diferentes dimensões. A avaliação exige axiomas e normatização fundada na teoria de avaliação e solicita a emissão de um juízo de valor. No caso desta pesquisa avaliativa o interesse foi compreender o currículo do EMI e não sua avaliação, estimando uma possibilidade plausível de realizá-la a partir de etapas que contemplam a natureza e características do currículo de ensino médio integrado.

Resultados e discussão: uma proposta de avaliação curricular para o EMI

A avaliação contém uma atividade política inegável, a qual, na perspectiva de Rodrigues e Nóvoa (1993), produz as bases para as mudanças. Historicamente, entretanto, a avaliação exaure sua função meritocrática e/ ou punitiva. Talvez por isso, seja comum observá-la com ansiedade e receios, contudo, nota-se por meio das evidências coletadas na pesquisa desenvolvida³, que a avaliação curricular nas escolas de EMI é necessidade premente, pois os dados ratificavam circunstâncias muito difíceis e que prejudicam os processos de implementação dos currículos do EMI. A avaliação, nesses contextos, elu-

³ A pesquisa referida, cujo título está anunciado na introdução, foi realizada em três escolas de EMI e pode ser vista em sua íntegra por meio do acesso: http://www.teses.ufc.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=6713



cida fraquezas e potencialidades e promovem bons benefícios para a sustentabilidade dos currículos escolares. A expectativa é de que este ensaio possa, antes de mais nada, subsidiar a prática pedagógica das escolas que desenvolvem o trabalho de integração curricular e que contribua para o enfrentamento às adversidades evocadas pela integração, conduzindo os profissionais do EMI às possibilidades de sua realização.

Para tanto, acredita-se que a primeira etapa da avaliação do currículo de EMI está no estabelecimento de seus princípios filosóficos, pois a identificação conceitual demarcada no projeto de avaliação alinha os sujeitos às necessidades e anseios da comunidade, bem como estabelece, *a priori*, o marco conceitual que guiará o processo, os instrumentos e as análises e, principalmente, o compromisso com a transformação.

Avaliar um currículo integrado implica em avaliar as condições gerais de um currículo mais as condições de integração. A integração traz novos elementos ao currículo e, portanto, requer o compromisso de avaliá-lo e de buscar-se por meio dela, e por ela, a compreensão e adequação dos processos e dos fenômenos necessários. Quatro princípios devem fortalecer as bases filosóficas das avaliações dos currículos integrados:

Ético – toda ação avaliativa deve ser seguida por seu princípio ético, que irá assegurar a responsabilidade dos agentes envolvidos e o respeito aos processos que serão observados e desenvolvidos, para que não haja a manutenção de preconceitos e nem a reprodução viciada de visões resignadas, massificadoras e controladoras da avaliação educacional. A ética é princípio fundante e nela está a base para todos os outros princípios; sem ética todo o trabalho avaliativo estará à deriva.

Globalidade – é mister avaliar considerando o todo, e não somente partes isoladas. A visão cartesiana e reducionista da matéria precisa ser ultrapassada, a fim de

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



que o processo avaliativo seja compreendido como um complexo. Significa romper com as estruturas curriculares isoladas e fragmentadas em disciplinas e áreas, proporcionando, assim, a visão sistêmica da realidade. “É preciso efetivamente recompor o todo para conhecer as partes” (MORIN, 2000, p37).

Processualidade – a avaliação não se pode render a episódios estanques e isolados, pois há de ser compreendida na dinâmica ininterrupta dos processos e ação cotidiana do currículo integrado. Avalia-se não como um fim, mas com um meio, considerando e promovendo as mudanças pretendidas. Precisa-se admitir o movimento e acreditar que tudo está num constante vira-se (VASCONCELOS, 1999, p.24).

Contextualização – deve-se avaliar considerando o processo histórico dos fenômenos e dos sujeitos; compreender as características culturais e sociais que configuram a identidade do currículo avaliado. A compreensão dessa realidade possibilita o respeito à diversidade e a organização curricular estabelecida por padrões não lineares: “[...]sujeito e objeto estão intrinsecamente relacionados, que o indivíduo não está separado de seu contexto, revelando, assim, a sua dependência em relação ao ambiente onde está inserido” (MORAES, 2004, p.15).

No desenvolvimento curricular, as ações pedagógicas estão diretamente articuladas aos aspectos administrativos e políticos do contexto escolar. Ao avaliar-se um dos segmentos, sem considerar a perspectiva global do desenvolvimento curricular, corre-se o risco de reduzir os fenômenos e perder a complexidade do real. Para a avaliação do currículo de EMI avaliar **os eixos político, pedagógico e administrativo**, garante a abrangência necessária ao processo, pois avaliar o currículo de EMI usando apenas um segmento não permite a visão complexa sobre a realidade nem a compreensão global necessária. Os



eixos definidos são as vertentes de avaliação integradas e são interdependentes na organização curricular, conforme mostra o Gráfico 1 (em anexo).

Definidos os princípios e os eixos da avaliação, chega o momento de determinar-se o processo, o que implica descrição das etapas, definição dos tempos de realização, metodologia, instrumentos, desenvolvimento, análise, avaliação dos dados e estabelecimento das ações e estratégias que transformarão a realidade. A avaliação curricular nas escolas de EMI deve emergir de movimento intrínseco, pois os sujeitos que fazem parte da escola devem compreendê-la como atividade necessária para transformação e resolução dos conflitos e desafios assinalados. Quando a comunidade assume a avaliação, rompe com a passividade presente nas avaliações externas; não que tais avaliações não sejam importantes, contudo cumpre ratificar a relevância e o significado de creditar à comunidade a responsabilidade e autonomia nos processos de avaliação.

Antes de ser uma necessidade externa, a avaliação é reclamo interno dos sujeitos envolvidos no desenvolvimento do currículo integrado, como em qualquer outra forma de organização curricular. Quando a comunidade exerce o protagonismo no processo de avaliação, ela não aliena às necessidades externas e torna-se mais aberta às mudanças, pois os desafios não são apontados por outros, mas sim assumidos por ela. Saul (1988) descreve duas vertentes do paradigma emancipatório de avaliação curricular: a avaliação como suporte democrático e a avaliação como crítica institucional e criação coletiva.

Não existe um modelo de avaliação curricular que seja tão bom ou completo e que atenda todos os cenários e estruturas curriculares. Cada escola deve assumir a avaliação curricular como desafio complexo, e isto significa criar e estabelecer

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



um processo que desvele a realidade, mas que também não produza dados viciados, e, antes de mais nada, que se comprometa com a transformação da realidade com a qualidade da aprendizagem e bens culturais por ela constituídos.

Por fim, é preciso destacar que indicadores de integração emergiram naturalmente da investigação avaliativa das escolas de EMI. Aqui, os indicadores são conceituados como unidades de avaliação que auferem *status* sobre a condição da integração curricular. Os indicadores de avaliação permitem que índices sejam estabelecidos acerca do objeto prescrito para avaliação e a tornam mais factível para observação e análise dos segmentos ou unidades de avaliação.

Para avaliação dos currículos integrados, três seções são estruturantes na definição de indicadores: a prescrição conceitual, a organização didático-pedagógica e o contexto político-cultural.

A prescrição conceitual privilegia a organização de indicadores de avaliação desenhados por meio dos planos de curso. São estes os indicadores selecionados:

- elaboração colegiada ou coletiva;
- justificativa de integração curricular pautada em dados coesos de necessidade e responsabilidade social;
- concepção integrada declarada ou implícita no Plano de Curso;
- objetivos integrados e ou integradores;
- saberes integrados e ou articulados; e
- projetos integrados e ou interdisciplinares.

Para a organização didático-conceitual, são indicadores pertinentes de avaliação na integração curricular:



- planejamentos do ensino e aprendizagem coletivos e integrados;
- formação docente integrada e focada nos pressupostos de integração curricular;
- infraestrutura voltada para a integração – laboratórios, recursos e acervo bibliográfico;
- metodologias desenvolvidas nas situações de aprendizagem;
- atividades ou projetos integrados desenvolvidos; e
- relação do plano de curso com o cotidiano da sala de aula.

Quanto aos indicadores de contexto político-cultural, é necessário haver:

- definição de currículo integrado expressa por discentes e docentes;
- relevância declarada sobre o EMI;
- financiamento destinado à organização do EMI;
- consultoria e assessoramento sobre currículo integrado;
- gestão pedagógica do currículo integrado;
- gestão administrativa;
- gestão governamental;
- avaliação sistemática dos processos de integração;
- taxa de evasão de alunos do EMI;
- índices de matrícula;
- empregabilidade dos egressos; e
- inserção no ensino superior.

A explicitação pormenorizada de cada indicador de avaliação está expressa no Quadro 2 (em anexo). Os indicadores

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



definidos podem ser avaliados pela comunidade com base em instrumentos específicos ou integrados, bem como por meio de dados quantitativos ou qualitativos produzidos pela escola ou pela Secretaria de Educação. Portanto, os aspectos que qualificam cada item demarcam sua extensão e caracterizam sua ação no processo avaliativo.

Considerações finais

O desenvolvimento do currículo de EMI demanda avaliação, e não somente como item descrito no Plano de Curso, mas como necessidade permanente nos contextos escolares: avaliações curriculares legitimadas pela comunidade com critérios validados, com instrumentos próprios, com resultados analisados e divulgados, para que, assim, deem lugar às mudanças necessárias.

Pode-se afirmar que a principal motivação para o desenvolvimento dessa pesquisa sempre esteve ligada ao desenvolvimento de um estudo que possibilitasse às escolas de EMI vislumbrarem estratégias e ações de avaliação curricular, pois se tem a convicção de que a integração curricular não acontece por decreto ou por determinação autoritária dos gestores educacionais, mas sim por meio do trabalho cotidiano de quem está na escola – gestores escolares, professores e alunos. Pela credibilidade estabelecida nesses sujeitos e por observarem seus desafios diários na árdua tarefa de integrar o Ensino Médio à Educação Profissional, é que foram desenvolvidos os princípios, os eixos e os indicadores para a avaliação desses currículos.

Assim, torna-se importante considerar, neste desfecho, a noção de que um currículo integrado não se faz apenas por



convicções, mas, sobretudo, por intermédio das condições reais e das práticas objetivas de que a escola irá dispor e produzir para sua realização. Portanto, a avaliação dos currículos integrados implica a definição e a realização de processos avaliativos contínuos, com instrumentos de avaliação que alcancem a perspectiva de integração desenhada pela proposta e por meio de indicadores de integração curricular que denotem o grau e a qualidade de integração curricular.

Referências

BRASIL. **Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004.** Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 2004.

BENFATTI, Xênia Diógenes. **O Currículo do Ensino Médio Integrado:** da intenção à realização. Ceará: Universidade Federal do Ceará, 2011. Tese de Doutorado. Disponível em: http://www.teses.ufc.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=6713

CANDAU, Vera Maria (Org.). **Didática, currículo e saberes escolares.** Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

CIAVATTA, Maria. A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade. In: CIAVATTA, Maria; FRIGOTTO, Gaudêncio; RAMOS, Marise (Orgs.). **Ensino Médio integrado:** concepção e contradições. São Paulo: Cortez, 2005. p. 83-105.

CIAVATTA, Maria; FRIGOTTO, Gaudêncio (Orgs.). **A formação do cidadão produtivo:** a cultura de mercado no ensino médio técnico. Brasília: MEC/INEP, 2006.

CIAVATTA, Maria; FRIGOTTO, Gaudêncio (Orgs.). **Educação e crise do trabalho:** perspectivas de final de século. Rio de Janeiro: Vozes, 1998.

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



CIAVATTA, Maria; FRIGOTTO, Gaudêncio (Orgs.). **Ensino Médio:** ciência, cultura e trabalho. Brasília: MEC/SEMTEC, 2004.

CIAVATTA, Maria; FRIGOTTO, Gaudêncio; RAMOS, Marise (Orgs.). **Ensino Médio integrado:** concepção e contradições. São Paulo: Cortez, 2005.

GRAMSCI, A. **Os intelectuais e a organização da Cultura.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

KUENZER, Acacia. **Ensino Médio e Profissional:** as políticas do estado neoliberal. São Paulo: Cortez, 1997.

KUENZER, Acacia. **Ensino Médio:** construindo uma proposta para os que vivem do trabalho. São Paulo: Cortez, 2007.

LEITINHO, Meirecele Calíope. **A Formação pedagógica do professor universitário nas universidades cearenses:** um estudo de casos múltiplos. Brasília: Universidade de Brasília, 2007. Relatório Científico Acadêmico do Estágio de Pós-Doutorado.

MORAES, Maria Cândida. **Pensamento eco-sistêmico:** educação, aprendizagem e cidadania no século XXI. Petrópolis: Vozes, 2004.

MORIN, Edgar. **Os Sete saberes necessários à educação do futuro.** São Paulo: Cortez; Brasília: UNESCO, 2000.

RODRIGUES, Pedro; NÓVOA, António (Org.). **Avaliações em Educação:** novas perspectivas. Portugal: Porto, 1993.

SAUL, Ana Maria. **Avaliação Emancipatória:** desafio à teoria e a prática de avaliação e reformulação de currículo. São Paulo: Cortez, 1988.

VASCONCELOS, Celso dos S. **Planejamento:** projeto de ensino-aprendizagem e projeto político-pedagógico: elementos metodológicos para elaboração e realização. São Paulo: Libertad, 1999.

YIN, Robert. **Estudo de Caso:** planejamento e método. Porto Alegre: Bookman, 2005.



ANEXOS

Quadro 1 – Fontes, Técnicas e Instrumentos da Pesquisa. O Currículo do Ensino Médio Integrado: da Intenção à Realização

Fontes	Técnicas	Instrumentos
<p>Documentos: leis, diretrizes e publicações do MEC que orientam à organização e a estrutura do EMI e os planos de cursos do EMI das escolas pesquisadas</p> <p>Gestores, professores e alunos do EMI das escolas pesquisadas</p> <p>Práticas curriculares desenvolvidas nas escolas pesquisadas</p>	Análise documental	Roteiro de análise de documentos
	Entrevistas semiestruturadas	Relatório de análise dos documentos
	Grupos de Focais	Quadro dos sinalizadores prescritivos da integração curricular
	Observação	Roteiro de entrevista aos gestores escolares
		Roteiro de grupos focais
		Bancos de evidências: transcrições, fichas de dados consonantes/ não consonantes e quadros de aspectos convergentes/convergentes
		Diário de campo

Fonte: Benfatti (2011, p. 23-24).

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
 NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
 RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



Quadro 2 – Indicadores de Avaliação para o Currículo Integrado

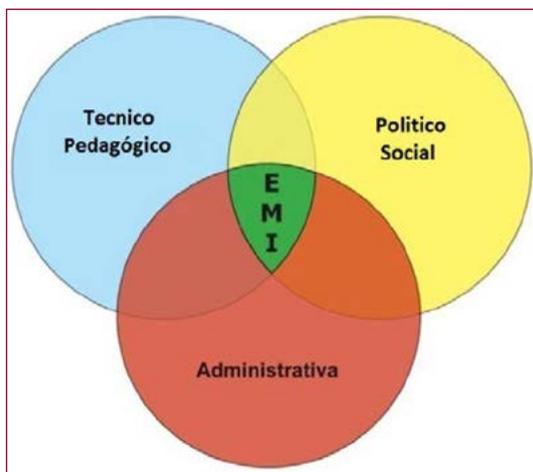
Indicadores	Avalia (índice de)
Elaboração do projeto pedagógico por meio da ação coletiva ou colegiada	Participação dos sujeitos envolvidos na estruturação e organização do projeto pedagógico ou plano de Curso
Justificativa de integração curricular pautada em dados coesos de necessidade social	Relevância sociopolítica da oferta integrada
Concepção integrada declarada ou implícita no plano de curso	Clareza e coesão conceitual acerca da integração curricular
Objetivos integrados e/ ou integradores	Presença de objetivos que explicitem a integração curricular como finalidade da formação
Saberes integrados e/ ou articulados	Articulação dos conceitos delimitados no projeto pedagógico
Projetos integrados e/ ou interdisciplinares	Delimitação ou definição de projetos
Planejamentos do ensino e aprendizagem coletivos e integrados	Existência e frequência de reuniões ou encontros destinados ao planejamento integrado
Formação docente integrada e focada nos pressupostos de integração curricular	Existência e frequência de atividades destinadas à formação dos docentes na área de currículo integrado
Infraestrutura destinada ou relacionada à integração: laboratórios, recursos e acervo bibliográfico	Existência de recursos físicos e materiais que viabilizam a integração
Metodologia desenvolvida nas situações de aprendizagem	Utilização de metodologias que envolvam a participação dos discentes e a integração dos docentes
Atividades ou projetos integrados desenvolvidos	Aplicação de atividades que apresentam conteúdos e saberes integrados
Relação do plano de curso com o cotidiano da sala de aula	Adequação dos registros contidos no plano de curso com as práticas curriculares
Relevância declarada sobre o EMI	Relevância da oferta do currículo integrado expressa pelos sujeitos
Financiamento destinado à organização do EMI	Investimentos destinados à estrutura e organização do currículo integrado
Consultoria e assessoramento sobre currículo integrado	Existência de consultoria para assessoramento a técnicos e docentes
Gestão pedagógica do currículo integrado	Organização e estruturação pedagógica do currículo integrado
Gestão administrativa	Organização administrativa voltada para o desenvolvimento curricular
Gestão governamental	Organização e definição da política estadual para implantação e desenvolvimento do currículo integrado
Avaliação sistemática dos processos de integração	Organização e o desenvolvimento de processos avaliativos



Taxa de evasão de alunos do EMI	Satisfação e necessidade correspondida dos discentes à proposta curricular
Índices de matrícula	Adesão e/ ou ampliação da matrícula
Empregabilidade de egressos	Adequação da formação às necessidades do contexto social
Inserção no ensino superior	Adequação da formação à progressão e continuidade de estudos

Fonte: Benfatti (2011, p. 122).

Gráfico 1 – Vertentes da avaliação da integração curricular no EMI



Fonte: Benfatti (2011, p. 118).

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
 NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
 RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



USO DOS RESULTADOS DA AUTOAVALIAÇÃO INSTITUCIONAL NA PERSPECTIVA DOS GESTORES DE UMA UNIVERSIDADE PÚBLICA FEDERAL

Maria do Socorro Maia Silva

UNILAB

Maria Elias Soares

UFC

Agência Financiadora: não contou com financiamento

RESUMO

Com a implantação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), há aproximadamente uma década, as instituições de ensino superior vivenciaram um processo de mudança que repercutiu tanto em sua estrutura organizacional quanto em sua concepção e modelo. A avaliação institucional adquire cada vez mais significado, notadamente no que diz respeito ao uso dos resultados do processo avaliativo como subsídio para o aperfeiçoamento institucional. Assim, considera-se relevante e oportuna a realização de estudo acerca da relação entre os resultados das avaliações realizadas e as ações da gestão no âmbito de uma universidade. Nesse sentido, o trabalho tem como objetivo analisar a repercussão dos resultados do processo de autoavaliação realizado pela Comissão Própria de Avaliação (CPA), no âmbito da gestão de uma instituição pública federal, na perspectiva do grupo gestor. O estudo caracteriza-se como uma pesquisa aplicada, de natureza descritiva, com abordagem quantitativa e qualitativa, que utilizou como instrumento de coleta de dados um questionário constituído de questões abertas e fechadas, aplicado aos gestores. Os resultados encontrados evidenciam que, embora os gestores concebam os resultados da autoavaliação como um importante subsídio de gestão, a utilização dessas informações ainda é pontual e não se configura como uma ação institucionalizada na universidade. As conclusões do estudo apresentam elementos que podem contribuir para a (re) formulação e melhoria da prática avaliativa na instituição e para o avanço dos estudos sobre a avaliação institucional com vistas ao atendimento dos objetivos do SINAES.

Palavras-chave: Avaliação institucional. Ensino Superior. Gestão



ABSTRACT

With the implementation of the National System of Evaluation of Higher Education, approximately a decade ago, higher education institutions experienced a process of change that had repercussions on their organizational structure and on their design and model. Institutional evaluation becomes more and more important, especially with regard to the use of the results of the evaluation process as a subsidy for institutional improvement. Therefore, it is considered relevant and timely to conduct a study about the relationship between the results of the evaluations carried out and the management actions within the university. In this sense, the objective of this study is to analyze the repercussion of the results of the self assessment process carried out by the Self Evaluation Committee, within the scope of the management of a public institution, from the perspective of the management group. The study is characterized as an applied research, of a descriptive nature, with a quantitative and qualitative approach and a questionnaire composed of open and closed questions, applied to the managers, was used as instrument of data collection. The results show that although the managers conceive the data of the self-evaluation as an important management allowance, the use of this information is still punctual and does not constitute an institutionalized action in the university. The conclusions of the study present elements that can contribute to the formulation and improvement of the evaluation practice in the institution and to the advancement of the studies on the institutional evaluation in order to meet the objectives of National System of Evaluation.

Key-words: Institutional evaluation. Higher education. Management.

Introdução

O SINAES tem como objetivo assegurar o processo nacional de avaliação das instituições, constituindo-se, assim, de três componentes principais: avaliação institucional, avaliação de cursos e avaliação dos estudantes. Utiliza-se de mecanismos e ferramentas variadas e está ancorado em uma concepção de avaliação comprometida com a melhoria da qualidade e da re-

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



levância das atividades de cada uma e do conjunto das instituições educacionais (BRASIL, 2004).

Um dos pressupostos da avaliação institucional é que o resultado desse processo constitua uma oportunidade de reflexão tornando-se referencial para o planejamento e o fortalecimento da gestão da IES. No entanto, a falta de uma boa prática avaliativa pode culminar na ausência de referenciais de qualidade e de elementos que contribuam para a efetividade dos bons resultados do trabalho e a concretização de um projeto de universidade.

Com base no exposto, a avaliação passa a ter um importante papel no contexto das políticas de educação superior, e é compreendida como uma atividade essencial para o aperfeiçoamento acadêmico, a melhoria da gestão universitária e a prestação de contas de seu desempenho para a sociedade (BRASIL, 2009). Nesta perspectiva, a proposta do SINAES e seus mecanismos de avaliação são tomados como uma relevante iniciativa, do ponto de vista do desenvolvimento institucional, e necessária enquanto ferramenta de acompanhamento por parte do governo e do Ministério da Educação.

Tendo em vista que a política de avaliação instituída pelo SINAES, após uma década de implantação, de fato, desencadeou mudanças nas instituições de ensino superior, tanto nas relações das instituições com outros setores da sociedade quanto com os órgãos responsáveis pela formulação e desenvolvimento dessa política; torna-se relevante investigar como essa prática avaliativa e seus resultados têm ressoado no âmbito das instituições, especialmente nas universidades públicas.

Assim, considerando-se a finalidade primordial do SINAES e o significado dos resultados do processo avaliativo no âmbito das universidades públicas, tomou-se como objetivo



deste estudo, analisar a repercussão do processo de autoavaliação e de seus resultados, no âmbito da administração de uma instituição pública federal de ensino superior, na perspectiva do grupo gestor.

Para ampliar o conhecimento das questões tratadas, foram utilizadas referências teóricas que possibilitassem clarificar o entendimento dos conceitos que envolvem o tema em estudo e que tem se mostrado de significativa complexidade, especialmente no contexto da universidade pesquisada. Os estudos realizados por Andriola (2012); Balzan (2011); Dias Sobrinho (2005, 2008, 2010, 2011); Gatti (2014, 2015) e Ristoff (2011, 2015) foram elementos basilares no desenvolvimento do trabalho.

Acredita-se que a análise dos componentes da avaliação institucional e o avanço dos conhecimentos sobre o processo avaliativo, instituído na educação superior pelo SINAES, revelam-se de grande significado para o aperfeiçoando de uma cultura de avaliação, contribuindo para a formulação de políticas e melhoria dos processos realizados na instituição.

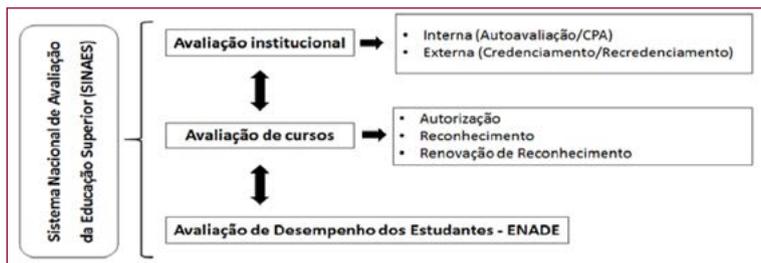
O Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes)

O SINAES é constituído de três componentes principais: (i) a avaliação de cursos, (ii) a avaliação do desempenho dos estudantes (ENADE) e (iii) a avaliação das instituições de ensino superior, o que, nos termos de Ristoff e Giolo (2006, p. 205), são “[...] três olhares: um olhar sobre a instituição, um olhar sobre o curso e um olhar sobre o estudante. Estes olhares se completam”. Corroborando esta concepção dos três olhares, a Figura 1 apresenta os três componentes do SINAES e a maneira como estão interligados entre si.

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO

Figura 1 – Componentes do SINAES



Fonte: Elaborado pela autora com base nas diretrizes do SINAES.

O componente Avaliação Institucional está organizado em dois momentos principais articulados entre si: (i) a avaliação interna ou autoavaliação, que envolve toda a comunidade acadêmica e é de responsabilidade da Comissão Própria de Avaliação (CPA), constituída por ato do dirigente máximo da instituição de ensino superior; e (ii) a avaliação externa, que é realizada por comissão de avaliadores externos, designados pelo Ministério da Educação (MEC/INEP).

É importante destacar que, desde sua gênese, a concepção de avaliação do SINAES mostrou-se bastante comprometida com a transformação acadêmica, numa perspectiva formativa e emancipatória ao mesmo tempo em que priorizava a expectativa de avaliação quantitativa e voltada para o controle (BRASIL, 2009).

A esse respeito, Dias Sobrinho (2002, p. 25) nos diz que “A avaliação é, pois, o instrumento que muitos governos vêm utilizando para modelar o sistema, não tendo, portanto, uma função educativa”. Desse modo, a avaliação assume o papel de mecanismo de controle do Estado. Corroborando essa ideia, o documento “Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior: da concepção à regulamentação” (BRASIL, 2009) explicita



que é por meio da avaliação que o estado supervisiona e regula a educação superior para fins de planejamento e garantia da qualidade do sistema.

Dias Sobrinho (2002, p. 111) reforça ainda que “Avaliar a instituição é também exercitar os gestos de sua permanente e interminável construção”. Nesse sentido, diagnosticar problemas não é o bastante, é muito importante também identificar as qualidades e aspectos fortes da IES. Quanto aos problemas e carências, além da verificação e da constatação, é importante identificar as suas causalidades, explicitar as possibilidades reais para a superação e estabelecer as ações adequadas e os meios para a transformação desejada (BRASIL, 2009).

A Avaliação Institucional como ferramenta de gestão

No atual cenário educacional, cada vez mais as instituições de educação superior são desafiadas a desenvolver como característica fundamental de sua cultura organizacional, a capacidade de se modificar perante as profundas e aceleradas mudanças da sociedade contemporânea. Os indicadores da educação superior brasileira das últimas décadas apontam a quantidade e a complexidade dos desafios a serem enfrentados, caso seja mantida a política de expansão e ampliação do acesso à educação superior (SPELLER; ROBL; MENEGHEL, 2012).

Nestas circunstâncias, Real (2008) observa que, mediante os desafios e mudanças enfrentados pela educação superior, a avaliação vem ocupando um lugar de destaque na formulação e implementação de políticas educacionais, de modo que se evidencia o uso da avaliação como instrumento de gestão da qualidade das instituições. No mesmo sentido, Dias Sobrinho

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



(2011) afirma ser a avaliação uma ferramenta primordial na organização e implementação de reformas educacionais, tanto nas práticas pedagógicas quanto na gestão, nas políticas e modelos institucionais do presente e do futuro.

Além de ser um processo sistemático de produção de conhecimentos sobre as atividades gerais da universidade, especialmente a docência, a pesquisa e a extensão, além de promover os juízos de valor sobre todas essas funções e apontar as formas para incrementar sua qualidade, a avaliação institucional deve tratar de suscitar as grandes reflexões e os questionamentos mais radicais sobre a condição da universidade no mundo contemporâneo, os significados de seus trabalhos e a dimensão ético-política de seus projetos e de seus compromissos (DIAS SOBRINHO, 2011, p. 62).

Entretanto, na expectativa do uso da avaliação como instrumento de gestão e modernização do sistema educacional, faz-se importante salientar que a universidade é ainda uma instituição de características conservadoras, cuja administração fundamentou-se historicamente nos princípios da burocracia Weberiana.

De acordo com Marcelino (2004):

Esse modelo, que ainda permeia a administração pública brasileira em várias dimensões e níveis organizacionais, é gerador de burocracias que se tornaram um fim em si mesmas, com estruturas administrativas centralizadas e padronizadas e serviços que não atendem aos desafios de uma sociedade baseada no conhecimento e na informação (MARCELINO, 2004, p. 31).

As universidades públicas federais, como parte constitutiva do sistema público brasileiro de educação, ainda vivenciam essa fase de intensas transformações decorrentes dos avanços tecnológicos e das novas demandas sociais e políticas que provocam a modificação do padrão existente e o desenvolvimento



de competências no que tange à inovação e à internacionalização do ensino superior. (SPELLER; ROBL; MENEGHEL, 2012).

Surge, assim, a necessidade nas instituições de “[...] novas referências para o planejamento e para a organização das unidades acadêmicas na busca de atender demandas como: prestação de serviços, qualidade, automação, tecnologia, eficiência interna e eficácia organizacional” (MARCELINO, 2004, p. 32). Nesse panorama, a avaliação institucional e o resultado desse processo mostram-se como importantes instrumentos de apoio à gestão institucional na elaboração de seu planejamento e de suas políticas, bem como nas tomadas de decisão.

Uso dos resultados da Avaliação Institucional como suporte para ações de gestão

A Lei nº 10.861/2004 define como finalidades do SI-NAES a melhoria da qualidade da educação, a orientação da expansão da oferta de ensino superior, o aumento da eficácia institucional e da efetividade acadêmica e social, bem como a promoção do aprofundamento dos compromissos e responsabilidades sociais das instituições (BRASIL, 2004). Com base nisso, é importante destacar que a composição desse processo requer a articulação entre resultados e indicadores de avaliação e ação da gestão para o alcance de tais finalidades, com vistas a assegurar a concretização dos objetivos do sistema nacional de avaliação.

Nas palavras de Gatti e Sousa (2015, p. 31), a avaliação interna “[...] visa oferecer à instituição condições de refletir sobre suas perspectivas e seu planejamento para o futuro, a partir do contexto e da situação atual em que se encontra”. Nessa perspectiva, defende a ideia de que o processo de avaliação ins-

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



titucional e seus resultados não devem se encerrar em si mesmos e que a avaliação deve ter em vista a tomada de decisão.

Desse modo, os indicadores de qualidade resultantes da avaliação poderão contribuir para a identificação dos aspectos positivos e daqueles que necessitam de intervenção, permitindo maior conhecimento da realidade e possibilitando o replanejamento, a tomada de decisões em função da transformação da realidade e melhoria da qualidade dos processos institucionais.

Não há sentido a realização de processos avaliativos, se estes não se tornam ferramentas de gestão, subsidiando a reflexão constante acerca do PDI e PPI, e se não houver mecanismos para sua modificação e revisão. O envolvimento efetivo de dirigentes, docentes, técnicos administrativos e órgãos colegiados nessas atividades é essencial para que haja apropriação desses propósitos no cotidiano da IES (BRASIL, 2011, p. 36)

Entretanto, nem sempre o processo avaliativo e seus resultados são tomados como instrumento de gestão e utilizados como referência nas tomadas de decisão e melhoria institucional, de modo que esta avaliação também pode ser concebida unicamente como mecanismo de controle por parte do estado e dos organismos internacionais, e divulgação dos resultados quantitativos, restringindo-se à medição e quantificação de resultados.

A este respeito Dias Sobrinho (2002, p. 79) afirma que “A avaliação cujo único propósito é o controle não é educativa”. Embora o controle seja uma das funções da avaliação, este deve funcionar como um dos recursos dentro de um contexto maior que é o processo de avaliação, cujos resultados são submetidos a análises e por vezes integram-se a outros dados com vistas à melhoria da qualidade.

Conforme concepção apresentada pelo SINAES, a orientação é de que a avaliação seja iniciada no âmbito de cada ins-



tituição com a autoavaliação, que seria o ponto de partida para a avaliação externa, tornando-se assim, referência para os atos regulatórios. Assim, o uso dos resultados da autoavaliação como ferramenta de gestão nas instituições, depende do interesse e do nível do valor e da importância atribuída ao processo de avaliação pela gestão de cada instituição de ensino.

Procedimentos metodológicos

Para efeito deste estudo, optou-se por desenvolver uma pesquisa de natureza exploratória, intencionando buscar uma visão geral e aproximada do objeto de pesquisa, e de natureza descritiva, resguardada a intenção primordial de descrever certa população ou fenômeno, estabelecendo relação entre variáveis, conforme classificação de Gil (2008).

Como lócus de investigação, escolheu-se a Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (Unilab), e para realização da pesquisa de campo, uma amostra intencional e não probabilística (Mattar, 1996), cujos sujeitos participantes caracterizam-se como gestores, ocupantes de cargos considerados instância de decisão na instituição, com atuação no âmbito administrativo e/ou acadêmico da universidade.

Os dados da pesquisa foram coletados por meio de análise dos documentos institucionais e através de um questionário aplicado aos gestores, mediante o qual pretendeu-se obter informações que expressassem a percepção da gestão sobre o uso dos resultados da avaliação institucional, com nível de clareza e profundidade suficiente para identificar os sentidos que lhe são atribuídos e, ainda, os efeitos decorrentes da avaliação institucional na gestão da universidade.

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



Segundo Gil (2008, p. 60), “Os trabalhos de análise e interpretação exigem o cotejo dos dados coligidos em campo com os dados disponíveis, que habitualmente são encontrados nas bibliotecas”. Com base neste entendimento, na análise de dados buscou-se compilar os resultados obtidos à luz dos referenciais da política nacional de avaliação do SINAES, da pesquisa bibliográfica e da pesquisa de campo.

Com base nesta concepção, procedeu-se à análise dos documentos institucionais relacionados à gestão e à avaliação, cujos resultados, adicionados aos dados coletados por meio dos questionários aplicados com gestores, foram organizados e armazenados digitalmente, sistematizados e tabulados com o auxílio do software Excel e analisados com suporte em Bardin (2011), de modo que a apreciação dos documentos foi organizada de acordo com as seguintes etapas: pré-análise, exploração do material e o tratamento dos resultados obtidos.

Considerando o exposto, esta pesquisa constituiu um desafio, tal é a complexidade e a importância da temática abordada. Enfrentou-se tal desafio com a certeza de que o estudo oportunizará novos conhecimentos sobre o processo avaliativo instituído nas universidades e poderá contribuir para o avanço dos estudos em avaliação institucional, propiciando novas pesquisas com o propósito de aperfeiçoamento das políticas de avaliação e do SINAES.

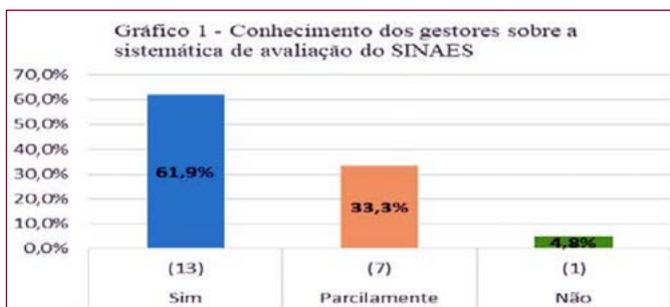
Resultados e discussão

O questionário utilizado foi aplicado com 31 sujeitos que compõem a equipe de gestão da universidade pesquisada, dos quais 21 (68%) responderam ao instrumento. Com base nos dados, pode-se verificar que os sujeitos participantes são ges-



tores que respondem pelas decisões administrativas e acadêmicas da universidade. O grupo pesquisado constitui-se de 21 indivíduos, dos quais 13 (61,9%) são do gênero masculino e 8 (38,1%) do gênero feminino. Quanto à instância de atuação, os sujeitos ocupam variados cargos de gestão, tanto no campo administrativo quanto acadêmico.

Quando indagados, *sobre terem conhecimento ou não da sistemática de avaliação institucional proposta pelo Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES)*, a maioria dos gestores (61,9%) respondeu afirmativamente à questão, enquanto 33,3% afirmaram conhecer apenas parcialmente e 4,8% declararam desconhecer a sistemática de avaliação proposta pelo SINAES, conforme apresentado no Gráfico 1.



Fonte: Elaborado pela autora.

Sobre esse aspecto, é importante ressaltar, que o real envolvimento de gestores e demais membros da comunidade acadêmica é essencial para que a avaliação se efetive mediante a apropriação por parte dos envolvidos do propósito avaliativo do SINAES e do uso de seus resultados (BRASIL, 2011). Cabe refletir que, embora mais da metade dos gestores afirmem conhecer o SINAES e sua sistemática de avaliação, um terço dos sujeitos diz conhecê-lo apenas parcialmente, e ainda há ges-

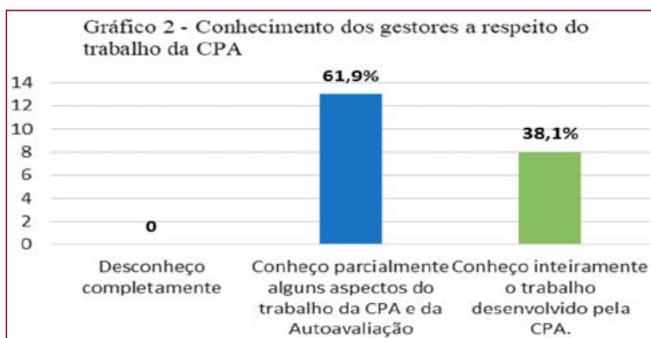
ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



tor que afirma desconhecer completamente os procedimentos avaliativos, indicando pouca familiaridade de parte desses indivíduos que constituem o núcleo gestor da universidade em relação à avaliação institucional.

A respeito do *conhecimento dos gestores sobre a atividade de autoavaliação coordenada pela Comissão Própria de Avaliação (CPA)* na Unilab, entre as alternativas, os sujeitos optaram majoritariamente (61,9%) pela opção “conheço parcialmente alguns aspectos do trabalho da CPA e da Autoavaliação”, enquanto 38,1% afirmaram conhecer inteiramente o trabalho desenvolvido pela CPA. Nenhum dos sujeitos da pesquisa desconhece completamente o processo, como pode ser observado no Gráfico 2.



Fonte: elaborado pela autora.

A resposta dada pela maior parte dos sujeitos, evidencia parcial familiaridade dos gestores com a atividade de autoavaliação coordenada pela CPA. Corroborando as informações que nos apresenta o documento *Análise dos Relatórios de Autoavaliação das Instituições de Educação Superior (BRASIL, 2011)*, esse resultado nos mostra que a instituição investigada pode se apropriar ainda mais das informações decorrentes do trabalho



de avaliação desenvolvido pela CPA e utilizar esses dados com o propósito de melhoria das políticas institucionais.

Buscou-se investigar ainda, se na concepção dos gestores, *os resultados da autoavaliação institucional são importantes para a consolidação e o aprimoramento da instituição*. Nesta perspectiva, os sujeitos se manifestaram atribuindo um nível de importância aos resultados da autoavaliação para consolidação e o aprimoramento dos processos da universidade.

Conforme pode ser visualizado no Gráfico 3, mais da metade dos respondentes (52,4%) afirmaram que os resultados da autoavaliação são imprescindíveis nesse processo, enquanto para 38,1% esses resultados são muito importantes para a consolidação e desenvolvimento institucional. Apenas 9,5% dos gestores percebem os resultados da autoavaliação como pouco importantes institucionalmente. Nenhum dos sujeitos optou pela alternativa que afirma que tais resultados não têm nenhuma importância.



Fonte: elaborado pela autora.

Tendo em vista que 90,5% dos sujeitos consideram os resultados da autoavaliação muito importantes ou imprescindíveis para o aprimoramento institucional, pode-se concluir

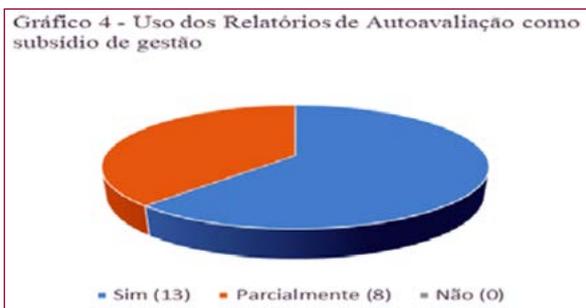
ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



que a gestão da instituição valoriza a prática da avaliação e o uso dos resultados nas ações de planejamento e tomadas de decisão na universidade. Esta percepção positiva dos gestores sobre o resultado do processo de autoavaliação pode ser indicativo de interesse institucional pela implementação do uso desses dados.

Quando os gestores foram indagados, se, no entendimento deles, os relatórios de autoavaliação institucional elaborados pela CPA podem ser considerados instrumentos de gestão e subsídio nas tomadas de decisão, 61,9% dos gestores responderam afirmativamente à questão. Nenhum dos gestores optou pela resposta negativa a esta pergunta, conforme informações apresentadas no Gráfico 4.



Fonte: elaborado pela autora.

Os argumentos utilizados para justificar tais respostas permitem apreender a percepção e o conhecimento dos gestores quanto ao processo de autoavaliação. Para justificar a concordância com a ideia de que os relatórios da autoavaliação podem ser tomados como instrumento de gestão, os sujeitos que responderam “Sim” à questão, mencionaram os resultados da autoavaliação com oportunidade de se obter uma visão geral da universidade que propicia a identificação de fragilidades, e



possibilita a elaboração de indicadores, permitindo o alinhamento dos rumos e ações institucionais, e aprimoramento dos processos e melhoria da qualidade da instituição, a exemplo do que asseveram; o Gestor 1 que diz “Os resultados do relatório da CPA são fundamentais para direcionar as ações assertivas de alinhamento dos rumos das ações institucionais [...]” e o Gestor 8: “A partir do relatório é possível verificar problemas e tentar buscar soluções”.

Para 38,1% dos sujeitos, os relatórios de autoavaliação podem ser considerados apenas, parcialmente, como subsídio na gestão da universidade. As justificativas para esta resposta se sustentam na alegação de que a universidade “[...]ainda requer certo nível de amadurecimento para desenvolver a avaliação de forma integral e eficiente” (Gestor 4), e de que as avaliações “Devem, portanto, ser desenhadas para melhorar a instituição internamente e, também, para otimizar o resultado de avaliações externas” (Gestor 7). O Gestor 5 justifica sua resposta “parcialmente”, citando a “[...] falta de uma política pública de avaliação e de requerer interação das ações da CPA com os diversos setores da Unilab”, o que denota certo desconhecimento a respeito da política nacional de avaliação da educação superior implantada no ano de 2004.

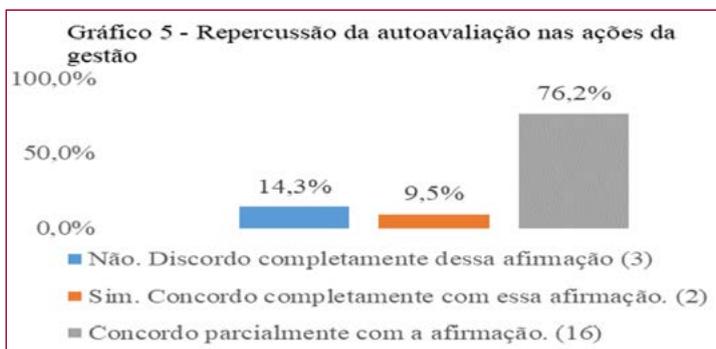
Indagados, *se acreditam que a autoavaliação institucional da Unilab reflete-se nas ações desenvolvidas pelos gestores da Universidade*, a maioria dos sujeitos (76,2%) concorda, parcialmente, com a afirmação, enquanto 14,3% discorda completamente da afirmação e, somente 9,5% concorda completamente com a afirmação. Ao apresentarem suas justificativas para a alternativa que obteve maior percentual de respostas, com 76,2% de adesão, alguns dos sujeitos mencionaram o fato de a instituição e a CPA ainda se encontrarem em processo de con-

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



solidação e, também, a necessidade de formação dos gestores para melhor utilização dos resultados da avaliação. Outros, entretanto, afirmam que “[...] não há discussão da avaliação e, a partir dela, propostas de mudanças” (Gestor 4). Dizem também que “As Ações são pulverizadas em diversos setores que, em certos casos, não dão a devida importância a autoavaliação” (Gestor 5) e, ainda, que “Muitos gestores não tomam como uma das ferramentas para suas ações os indicadores dos relatórios” (Gestor 18).



Fonte: elaborado pela autora.

Os argumentos dos gestores que “discordam completamente da afirmação” (14,3%) de que os resultados da avaliação se refletem nas ações da gestão, complementam parte das justificativas apresentadas anteriormente, afirmando que “Os gestores não consideram as avaliações” (Gestor 20) e que os gestores não acessam tais resultados de modo que “[...] ações são tomadas independentes dos indicadores dos relatórios” (Gestor 15).

Estes argumentos evidenciam que embora uma parte significativa dos gestores reconheça a relevância dos dados, resultantes da autoavaliação, para o desenvolvimento de ações de melhoria na instituição, concepção essa, evidenciada anterior-



mente, esses mesmos dados ainda não são utilizados institucionalmente de maneira sistemática e/ou processual no âmbito da administração da universidade, reiterando o que nos diz Dias Sobrinho (2008), quando afirma que é comum a avaliação ser compreendida e praticada somente como mecanismo de averiguação de dada realidade, realizando constatações de consistências e inconsistências entre o real e o ideal, sem, necessariamente, gerar algum tipo de ação decorrente.

Consultados *se têm conhecimento de alguma medida adotada em seu setor de atuação e/ou pela gestão superior da universidade, nos últimos três anos, em decorrência de algo descrito ou sugerido no relatório da CPA*, e convidados a exemplificar tais ações, 42,9% dos gestores responderam negativamente à questão ou afirmaram não lembrar, não ter ciência ou desconhecer essa prática. Os demais sujeitos (57,1%) responderam afirmativamente e exemplificaram, citando ações realizadas em relação à infraestrutura, informação e comunicação, criação de novos cursos, avaliação docente, programa de assistência estudantil e Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI). A análise documental dos Relatórios de Autoavaliação (2012-2015) evidencia alguns indicativos textuais de necessidade de intervenção e/ou adequação pela gestão em relação aos aspectos mencionados pelos gestores, exceto avaliação de docentes, no entanto, nos PDIs analisados, não foi identificado nenhum elemento que apontasse para a interação entre avaliação e planejamento dos objetivos e metas da instituição.

Considerações finais

Os dados revelaram a necessidade de se promover uma cultura avaliativa na instituição, em que toda a comunidade

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



seja partícipe do processo. Embora mais da metade dos gestores (61,9%) afirmem ter familiaridade e conhecimento com a sistemática de avaliação institucional proposta pelo Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior, no que tange especificamente às atividades desenvolvidas pela CPA, a maioria dos gestores investigados (61,9%) dizem conhecer apenas, parcialmente, alguns aspectos do trabalho da CPA e da autoavaliação.

Com efeito, existe a percepção da importância da avaliação, e a maior parte dos gestores (61,9%) concebem a avaliação como uma ferramenta que possibilita o autoconhecimento institucional e propicia o desenvolvimento de ações para fins de aprimoramento interno da instituição, reconhecendo que esta prática e seus resultados podem ser utilizados como subsídio de gestão e aperfeiçoamento institucional. No entanto, quando se trata da repercussão dos resultados da autoavaliação nas ações da gestão, 76,2% destes sujeitos dizem que essa possibilidade é apenas parcial e citam fatores como a necessidade de formação, a ausência de discussão dos resultados da avaliação e a falta de importância atribuída ao processo avaliativo para indicar as limitações de uso das informações oriundas da autoavaliação.

Os resultados obtidos na análise documental, bem como as opiniões emitidas pelos sujeitos da pesquisa com respaldo nas referências teóricas e na legislação pertinente, permitem propor encaminhamentos à instituição investigada, no sentido de melhorar a prática de avaliação na instituição, possibilitando sua completa efetividade com o aprimoramento da utilização de seus resultados, como por exemplo a formação de gestores acerca da avaliação educacional, abordando pressupostos e diretrizes da política nacional de avaliação e autoavaliação, na expectativa de melhoramentos e oportunidades baseados no



uso dos resultados dos processos avaliativos realizados, apresenta-se como um elemento fundamental e propiciador de uma nova percepção e prática da avaliação na universidade.

Referências

ANDRIOLA, W. B. et. al. **Faroleiros da Educação**: Lançando Luzes Sobre o Ensino Superior. Ed. UFC, Fortaleza, 2012.

BALZAN, Newton Cesar, DIAS SOBRINHO, José. (Org.). **Avaliação institucional**: teoria e experiências, 5ª ed. São Paulo: Cortez, 2011

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa, Edições 70; 2011.

_____. **Lei nº. 9394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em: 14 mar. 2016.

_____. Ministério da Educação. Comissão Nacional De Avaliação Da Educação Superior - CONAES. **Diretrizes para a Avaliação das Instituições de Educação Superior**. Brasília, 2004.

_____. **Lei Nº 10.861 de 14 de abril de 2004**. Institui o Sistema Nacional de Avaliação (SINAES) e dá outras providências. Brasília, DF, 2004. BRASIL. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/lei/110.861.htm. Acesso em: 22 jan. 2016.

_____. **Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior**: da Concepção à Regulamentação. Brasília, 5ª Ed. INEP, 2009. Disponível em: <http://www.publicacoes.inep.gov.br/portal/subcategoria/5>. Acesso em: 20 nov. 2015.

_____. Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior - SINAES. **Análise dos Relatórios de Autoavaliação das Instituições de Educação Superior**. Brasília: INEP, 2011, 3

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



v. Disponível em: <http://www.publicacoes.inep.gov.br/portal/subcategoria/5>. Acesso em: 10 nov. 2015

_____. **Desafios e Perspectivas da Educação Superior Brasileira para a Próxima Década**. Org: Paulo Speller, Fabiane Robl e Stela Maria Meneghel. UNESCO, CNE, MEC, 2012. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/imagenes/0021/002189/218964POR.pdf>. Acesso em: 28 jun. 2015.

_____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - Inep. **Anais dos seminários regionais sobre autoavaliação institucional e comissões próprias de avaliação (CPA)**. Organizado por Claudia Maffini Griboski e Stela Maria Meneghel. Brasília: Inep, 2015. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/seminarios-regionais/anais-trabalhos>. Acesso em: 15 jan. 2016.

DIAS SOBRINHO, José. **Universidade e Avaliação: Entre a ética e o Mercado**. Florianópolis: Insular, 2002.

_____. Avaliação educativa: produção de sentidos com valor de formação. **Revista da Avaliação do Ensino Superior, Campinas**, v. 13, n. 1, p. 193-207, 2008. Acesso em 22 março 2016 em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1414-40772008000100011&script=sci_abstract&lng=pt

_____; QUALIDADE, J. Avaliação e transformações da educação superior brasileira (1995-2009): do provão ao SINAES. **Avaliação (UNICAMP)**, v. 15, p. 195-224, 2010.

_____. (Org.) **Avaliação institucional: teoria e experiências**. 5ª ed. São Paulo: Cortez, 2011, p. 87-113

GATTI, Bernadete Angelina. Avaliação: contexto, história e perspectivas. **Olh@res**, v. 2, n. 1, p. 08-26, 2014. Acesso em 18 fevereiro 2016 disponível em: <http://www.olhares.unifesp.br/index.php/olhares/article/view/202>

GATTI, Bernadete A.; SOUSA, Clarilza Prado de. Avaliação de instituição de ensino superior e autoavaliação educacional.



In: BRASIL. CLAUDIA MAFFINI GRIBOSKI e STELA MARIA MENEGHEL. (Org.). **Anais dos Seminários Regionais Sobre Autoavaliação Institucional e Comissões Próprias de Avaliação (CPA)**. Brasília: Inep, 2015. p. 30-37.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas da pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 2008

MARCELINO, Gileno Fernandes (Org.). **Gestão estratégica de universidade**: a construção da FACE/UnB. Brasília: Universidade de Brasília, Faculdade de Administração, Contabilidade, Economia, Ciência da Informação e Documentação, Brasília: Ed. UnB, 2004.

MATTAR, F. **Pesquisa de marketing**. Ed. Atlas. 1996.

REAL, Giselle Cristina Martins. **Impactos da Avaliação na Educação Superior**. Dourados, MS: Ed. UFGD, 2008.

RISTOFF, Dilvo. **Avaliação institucional**: pensando princípios. In: BALZAN, Newton Cesar, DIAS SOBRINHO, José. (Org.). Avaliação institucional: teoria e experiências, 5ª ed. São Paulo: Cortez, 2011, p. 37-51.

SÁ-SILVA, J. R.; ALMEIDA, C. D.; GUINDANI, J. F. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. **Revista Brasileira de História & Ciências Sociais**, v.1, n.1, p.1-15, 2009

SPELLER, Paulo. Marcos da educação superior no cenário mundial e suas implicações para o Brasil. In: OLIVEIRA, João Ferreira de CATANI, Afrânio Mendes, JÚNIOR, João dos Reis Silva (organizadores). **Reformas da educação superior**: cenários passados e contradições do presente. São Paulo: Xamã, 2010.

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



ANÁLISE DAS EVIDÊNCIAS DE VALIDADE COM BASE NO CONTEÚDO DO INDICADOR DE COMPLEXIDADE DE GESTÃO NAS ESCOLAS

Girlene Ribeiro de Jesus

UnB/ Cebraspe

Renata Manuely de Feitosa de Lima

UnB/ Cebraspe

Victor Vasconcelos de Souza

UnB/ Cebraspe

Agência financiadora: Cebraspe

RESUMO

O presente estudo tem como objetivo analisar evidências de validade com base no conteúdo do indicador complexidade da gestão nas escolas do Inep descrito na Nota Técnica nº 040/2014 do Ministério da Educação. Para tanto, foi realizada análise documental, que indicou uma forte lacuna teórica do indicador, que é composto atualmente por quatro variáveis: porte da escola, número de turnos de funcionamento, complexidade das etapas ofertadas pela escola e número de etapas/modalidades oferecidas. A literatura da área, porém, indica outras variáveis mais relevantes para representar a gestão escolar, por exemplo: gestão administrativa e gestão pedagógica. Dessa forma, conclui-se que o indicador, de acordo com a literatura pesquisada, não apresenta evidências de validade de conteúdo, tornando não válidas as interpretações da medida.

Palavras-chave: Validade de conteúdo. Indicador. Gestão escolar.

ABSTRACT

The present study sought to analyze content-based validity evidence of the 'school management complexity' indicator of the Inep as proposed by the Technical Report no. 040/2014, released by the Ministry of Education. We reviewed the document, but found little to no theoretical support for the proposed indicator. According to their report, four variables make up the indicator: school size, number of shifts, complexity and number of stages/modalities offered by the school. However, present literature proposes a different way of evaluating the management complexity of schools, namely by dividing



the construct in two parts: complexity of administrative management and complexity of pedagogic management. We conclude that the lack of content validity of the proposed indicator compromises its validity, deeming its interpretations non-valid.

Key-words: Content validity. Indicator. School management.

RESUMEN

El presente estudio tiene como objetivo analizar evidencias de validez de contenido del indicador complejidad de la gestión en las escuelas del Inep, descrito en la Nota Técnica n ° 040/2014 del Ministerio de la Educación. Para ello, se realizó un análisis documental, que indicó una fuerte laguna teórica del indicador, que está compuesto actualmente por cuatro variables: porte de la escuela, número de turnos de funcionamiento, complejidad de las etapas ofrecidas por la escuela y número de etapas / modalidades ofrecidas. La literatura del área, sin embargo, indica otras variables más relevantes para representar la gestión escolar, por ejemplo, gestión administrativa y gestión pedagógica. De esta forma, se concluye que el indicador, de acuerdo con la literatura investigada, no presenta evidencias de validez de contenido, haciendo no válidos las interpretaciones de la medida.

Palabras-clave: Validez de contenido. Indicador. Gestión en las escuelas.

Introdução

Os indicadores sociais são medidas utilizadas para permitir a operacionalização de um conceito abstrato, traduzindo em números, porcentagens ou categorias os efeitos de programas sociais implementados (Jannuzzi, 2005). Comumente, os indicadores são classificados segundo a área temática a que se referem, por exemplo, indicadores do mercado de trabalho, indicadores demográficos, indicadores de segurança pública e justiça, indicadores de saúde e indicadores educacionais. De forma geral, essas medidas servem para fomentar atividades

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



de planejamento público e a formulação de políticas sociais nas diferentes esferas do governo.

Jannuzzi (2005) discute doze propriedades que um indicador deveria apresentar: (1) relevância para a agenda política, (2) validade de representação do conceito, (3) confiabilidade da medida, (4) cobertura populacional, (5) sensibilidade às ações previstas, (6) especificidade ao programa, (7) transparência metodológica na sua construção, (8) comunicabilidade ao público, (9) factibilidade operacional para sua obtenção, (10) periodicidade na sua atualização, (11) desagregabilidade populacional e territorial e (12) comparabilidade da série histórica. O autor afirma que é raro encontrar indicadores que apresentem todas essas propriedades, mas enfatiza que é fundamental que a escolha dos indicadores seja fundamentada na avaliação crítica dessas características e não simplesmente na tradição de uso deles.

Na área da educação, por reconhecer a necessidade de investigar fatores que impactam o desempenho dos alunos, o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) tem disponibilizado vários indicadores que avaliam os programas e as políticas educacionais brasileiras. Estes indicadores cobrem temas como adequação da formação docente, esforço docente, nível socioeconômico das escolas, complexidade de gestão da escola, entre outros.

Entretanto, observa-se que, diferentemente da delimitação e do aporte teórico que dão suporte à elaboração das provas que aferem o desempenho escolar, não há evidências teóricas que embasam a construção dos indicadores utilizados pelo Inep, como o indicador complexidade da gestão nas escolas, por exemplo. Considerando a necessidade de discutir o modelo que tem sido adotado na composição do indicador Complexidade



da Gestão nas Escolas e devido à importância desta informação para intervenção e elaboração de políticas públicas no contexto educacional no país, o presente trabalho tem como objetivo analisar as evidências de validade de conteúdo desse indicador. Para possibilitar uma visão geral do problema discutido neste estudo, são apresentados inicialmente o referencial teórico para construção de medidas, a delimitação teórica do construto gestão escolar e as estratégias adotadas pelo Inep no desenvolvimento do indicador complexidade de gestão nas escolas.

Referencial teórico

Construção de medidas

A área da psicometria possui ampla literatura que discute e fundamenta a construção de medidas, por exemplo: Pasquali (2011), Urbina (2007), Hogan (2006), Nunnally e Bernstein (1994), Messick (1998), Standards (2014), Mislevy, Almond e Lukas (2003), entre outros. Os modelos apresentados pelos autores sugerem diferentes passos e análises que devem ser seguidos para assegurar o alcance dos objetivos traçados inicialmente para a medida, mas todos concordam que a característica psicométrica mais importante é a validade, pois sem evidências de validade, os escores são inúteis.

Segundo Urbina (2007), possuir evidências favoráveis de validade para uma medida é essencial por várias razões, entre elas a utilidade e a consequência do uso de um teste. A utilidade de uma medida está relacionada a um julgamento de valor que é fundamentada nos escores da medida. Caso a medida não esteja mensurando a essência do que se pretende medir, as conclusões ou interpretações que serão formuladas com base

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



nos dados serão inócuas, comprometendo definitivamente qualquer pretensão de utilidade da medida. A validade é definida pela *American Educational Research Association*, *American Psychological Association* e *National Council of Measurement in Education* (2014) como o “grau com que a evidência e a teoria apoiam as interpretações dos escores para determinado uso do teste”.

Para organizar o estudo da validade, a literatura da área indica cinco fontes principais de evidências de validade, aquelas com base: 1) no conteúdo; 2) no processo de resposta; 3) na estrutura interna; 4) na relação com variáveis externas e 5) nas consequências da testagem (AERA, APA, NCME, 2014). Há amplo consenso que, no caso das medidas educacionais, as evidências com base no conteúdo devem ser a primeira preocupação, pois a medida deve apresentar todos os aspectos mais relevantes do construto investigado (ex.: SIRECI, 1998).

As evidências baseadas no conteúdo tratam da relação entre o conteúdo da medida e o conteúdo do domínio investigado. Isto é, o conteúdo abordado na medida deve cobrir uma amostra representativa de todos os possíveis conteúdo do domínio (HOGAN, 2006).

O processo de estabelecimento da validade de conteúdo começa com uma definição cuidadosa do conteúdo a ser investigado. Dessa forma, é indicado que os desenvolvedores de qualquer medida (testes, questionários ou indicadores) devem, primeiramente, especificar de forma detalhada o construto (domínio) que estão investigando para depois propor a medida.

Jannuzzi (2005) afirma que a propriedade de representação do conceito é fundamental, pois “é desejável que se disponha de medidas tão próximas quanto possível do conceito abstrato”. Ou seja, é necessário que os indicadores apresentem



variáveis que estão relacionadas ao conceito investigado, tornando, assim, possível a interpretação e aplicação dos dados para a demanda que deu origem à construção do indicador. No caso do indicador analisado neste artigo, complexidade de gestão nas escolas, a literatura aponta variáveis ou dimensões diferentes das variáveis que foram selecionadas no indicador do Inep. A seção a seguir apresenta uma breve descrição do construto Gestão Escolar.

Gestão escolar

De forma geral, gestão escolar compreende duas dimensões: gestão pedagógica e gestão administrativa (LUCK, 2010). A gestão escolar inclui ações que organizem e mobilizem as pessoas para atuar coletivamente na promoção dos objetivos educacionais e, simultaneamente, desenvolver atividades voltadas para manter a eficácia e eficiência da escola, mediante arranjos diversos, incluindo o trabalho com pessoas, utilizando tanto um enfoque de organização técnica, mas também incluindo ações para motivar e mobilizar talentos de pessoas socialmente organizadas (LUCK, 2010).

Cousin (1998) e Paes de Carvalho e Canedo (2008) apontam que os fatores que compõem o construto gestão escolar são: o contexto, o modelo de gestão e a coesão/mobilização dos agentes escolares, em particular o corpo docente. Luck (2010) aponta que a escola deve organizar uma equipe cuja atuação deve ser focada em processos que promovam visão clara dos objetivos educacionais; desenvolvimento técnico constante do corpo docente e administrativo; desenvolvimento de uma cultura escolar favorável para o trabalho educacional; mobilização de pessoas em prol dos objetivos educacionais, entre outros. De

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



acordo com levantamento da literatura, observa-se que a gestão escolar é caracterizada por atividades que tratam desde a manutenção do funcionamento da escola (gestão administrativa) até a participação em reuniões pedagógicas e acompanhamento do cumprimento do calendário escolar (gestão pedagógica).

Vinha et al. (2016) afirmam que o clima escolar, elemento que compõe o construto gestão escolar, influencia o rendimento acadêmico, as relações escolares que são estabelecidas na escola (entre alunos e entre alunos e professores) e o bem-estar dos alunos, incluindo a satisfação com a escola, o sentimento de pertencimento e o comportamento escolar. O clima é um fator crítico para a eficácia de uma escola, sendo compreendido como o conjunto de percepções em relação à instituição de ensino que, em geral, revela fatores relacionados à organização, às estruturas pedagógica e administrativa, além das relações humanas que ocorrem no espaço escolar (VINHA et al, 2016).

Contudo, apesar da literatura apontar claramente variáveis que compõem o construto gestão escolar, a nota técnica nº 040/2014 do Inep, de 17 de dezembro de 2014, não relaciona nenhuma destas variáveis e não justifica as decisões realizadas. Jannuzzi (2005) afirma que transparência metodológica é, certamente, uma característica fundamental para que o indicador desfrute de legitimidade, sendo necessária a descrição clara dos procedimentos de construção. A seção a seguir apresenta as variáveis incluídas no indicador do Inep Complexidade de Gestão nas Escolas.

Indicador do INEP: complexidade de gestão

Foi utilizada a Nota Técnica nº 040/2014 do Inep, de 17 de dezembro de 2014, como fonte das informações sobre o in-



dicador discutido aqui. O indicador de complexidade de gestão das escolas resume em uma única medida as informações de porte da escola, turnos de funcionamento, nível de complexidade das etapas ofertadas e quantidade de etapas/modalidades oferecidas. As quatro variáveis são descritas a seguir:

- a) porte da escola: foi mensurada pelo número de matrículas. As escolas foram divididas em seis categorias: (1) escolas com até 50 matrículas; (2) escolas com 51 a 150 matrículas; (3) escolas com 151 a 300 matrículas; (4) escolas com 301 a 500 matrículas; (5) escolas com 501 a 1000 matrículas e (6) escolas com mais de 1000 matrículas. O Inep assumiu que escolas mais complexas são aquelas que atendem mais alunos.
- b) turnos de funcionamento: a escola foi classificada de acordo com o número de turnos em que suas turmas funcionam. O Inep assumiu que escolas que funcionam em mais turnos são mais complexas.
- c) nível de complexidade: esta variável indica qual das etapas ofertadas pela escola atenderiam, teoricamente, alunos com idade mais elevada.
- d) quantidade de etapas/modalidades oferecidas: para o cálculo do número de etapas/modalidades ofertadas pela escola foram consideradas as seguintes classificações: educação infantil regular; anos iniciais regular; anos finais regular; ensino médio regular; educação profissional regular (incluindo ensino médio integrado); EJA (qualquer etapa); educação especial (qualquer etapa). Assume-se que escolas que oferecem mais etapas são mais complexas.

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



Avaliando a literatura da área que conceitua gestão escolar e comparando com o conteúdo apresentado na Nota Técnica nº 040/2014 do Inep, observa-se a necessidade de analisar os aspectos teóricos contemplados no indicador, que é o objetivo deste estudo.

Procedimentos metodológicos

A fim de alcançar o objetivo proposto foi realizado um levantamento da literatura visando explorar o conceito e, conseqüentemente, as dimensões que compõem o objeto central do indicador gestão escolar. Além disso, foi realizada análise documental, por meio da análise da Nota Técnica nº 040/2014 do Ministério da Educação.

Resultados e discussão

As análises do referencial teórico evidenciaram a fragilidade psicométrica do indicador complexidade da gestão nas escolas. Primeiramente, na nota técnica que apresenta indicador, não há nenhuma definição do domínio investigado (gestão escolar) e nenhuma explicação das suas principais dimensões. A informação que os dados são oriundos de 190.706 escolas brasileiras indica somente o grau de representatividade da amostra, não fornecendo nenhuma informação sobre o construto analisado. Assim, é importante destacar que nenhuma quantidade de dados empíricos pode preencher uma lacuna teórica (BORSBOOM, MELLEBERGH e VAN HEERDEN, 2004).

O Quadro 1 apresenta uma comparação entre o referencial teórico indicado na literatura da área e a proposta do Inep.



Quadro 1 – Comparação entre o referencial teórico e a proposta do Inep sobre Gestão Escolar.

Referencial Teórico	Proposta do Inep: Indicador Complexidade da gestão nas escolas
Gestão pedagógica (Luck, 2010)	(1) Número de matrículas (2) Turnos de funcionamento das escolas (3) Etapas ofertadas que atendem alunos com idade elevada (4) Número de modalidades oferecida pela escola
Gestão administrativa (Sammons, 2008)	
Clima escolar (Vinha et al, 2016)	
Gestão democrática (Franco, 2007)	
Formação continuada (Luck, 2010)	
Projeto pedagógico (Hattie, 2009)	

Ao analisar as informações do Quadro 1, inicialmente, verifica-se que as características atribuídas à gestão escolar estão mais próximas às características das escolas, não da gestão. Os indicadores precisam reunir ampla fundamentação teórica, pois, caso contrário, a ausência de evidências de validade de conteúdo tornará os escores inaproveitáveis.

Ademais, o indicador inicia com o termo “complexidade”, ou seja, trata da magnitude da medida, o que não se utiliza na medida psicométrica, pois a escala de resposta, bem como a interpretação dos resultados, trata da magnitude do construto, não do nome. O indicado seria retirar a expressão “complexidade” do nome do indicador.

Além desses aspectos, a Nota Técnica nº 040/2014 do Inep trata apenas de evidências de validade com base na estrutura interna, apresentando os dados da análise de componentes principais. Entretanto, de acordo com a literatura da área, a análise da dimensionalidade por meio da análise dos componentes principais é somente uma das etapas no proces-

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
 NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
 RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



so da coleta de evidências de validade com base na estrutura interna e que não constitui fonte suficiente para o julgamento de validade. Desta forma, é importante que os construtores do indicador adotem outros estudos para fornecer evidências de validade da medida. Sugere-se iniciar realizando estudos sobre evidências de validade com base no conteúdo do indicador (AERA, APA, NCME, 2014).

Ademais, no caso de construtos complexos, como é o caso do indicador de gestão escolar, a nota técnica deveria fazer referência a um modelo teórico, deveria descrever os procedimentos metodológicos adotados e esclarecer as categorias relevantes do conceito que fazem parte da medida. Jannuzzi (2002) afirma que há uma tendência de banalizar os conceitos quando avalia-se construtos complexos e, geralmente, os índices parecem se tornar expressão exata dos conceitos indicados. Este mesmo autor ainda afirma o cuidado que se deve ter ao elaborar um indicador, pois há situações em que primeiro se define a medida para depois inferir o conceito indicado, sendo essa situação uma deturpação flagrante da boa prática metodológica no campo das ciências sociais.

Considerações finais

Espera-se que os resultados desta pesquisa contribuam para uma revisão do indicador de gestão nas escolas, a fim de aprimorar a medida. Destaca-se a valiosa intenção do Inep ao propor indicadores que avaliem o contexto educacional no país, investigando outros fatores que contribuem para o desempenho escolar. Entretanto, é importante considerar nas medidas criadas os aspectos mais relevantes do construto investigado, para não cometer o erro da sub-representação do



construto. Entende-se que o construto de interesse nunca é totalmente coberto pela medida, porém, é preciso investir tempo e pesquisa nos passos iniciais do delineamento das medidas para averiguar se as dimensões escolhidas são realmente as mais importantes e se, de fato, representam o construto mensurado. A construção da medida deve ter rigor metodológico para garantir a possibilidade da interpretação correta do indicador com base nos objetivos pretendidos.

Referências

AMERICAN EDUCATIONAL RESEARCH ASSOCIATION, AMERICAN PSYCHOLOGICAL ASSOCIATION AND NATIONAL COUNCIL ON MEASUREMENT IN EDUCATION. **Standards for educational and psychological testing**. Washington, DC: American Psychological Association, 2014.

BORSBOOM, D.; MELLENBERGH, G. J.; VAN HEERDEN, J. The concept of validity. **Psychological Review**, v. 111, n. 4, p. 1061-1071, 2004.

COHEN, J.; MCCABE, L.; MICHELLI, N. M.; PICKERAL, T. **School climate**: research, policy, teacher education and practice. *Teachers College Record*, v. 111, n. 1, p. 180-213, 2009.

FRANCO, C. et al. Qualidade e equidade em educação: reconsiderando o significado de “fatores intra-escolares”. **Revista Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 15, n. 55, jun. 2007.

HATTIE, J. **Visible learning**. A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement. New York, NY: Routledge, 2009.

HOGAN, T. P. **Introdução à prática de testes psicológicos**. Rio de Janeiro, RJ: LTC - Livros Técnicos e Científicos Editora S.A., 2006.

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



JANNUZZI, P. M. Indicadores para diagnóstico, monitoramento e avaliação de programas sociais no Brasil. **Revista do Serviço Público**, v. 56, n. 2, p. 137-160, 2005.

JANNUZZI, P. M. Considerações sobre o uso, mau uso e abuso dos indicadores sociais na formulação e avaliação de políticas públicas municipais. **Revista de Administração Pública**, v. 36, n. 1, p. 51-72, 2002.

LUCK, H. **Liderança em gestão escolar**. Série Cadernos de Gestão, vol IV: Editora Vozes, 2010.

MESSICK, S. **Test validity**: A matter of consequence. *Social Indicators Research*, v. 45, n. 1-3, pp. 35-44, 1998.

MISLEVY, R. J.; ALMOND, R. G.; LUKAS, J. F. **A brief introduction to Evidence-centered Design**. **Research & Development Division**: Educational Testing Service, 2003.

NUNNALLY, J. C.; BERNSTEIN, I. H. **Psychometric theory**. 3rd Ed. New York: McGraw-Hill, 1994.

PASQUALI, L. **Psicometria. Teoria dos testes na Psicologia e na Educação**. Petrópolis: Vozes, 2011.

SAMMONS, P. As características-chave das escolas eficazes. In: BROOKE, N.; SOARES, J. F. (Orgs.). **Pesquisa em eficácia escolar: origem e trajetórias**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008. p. 335-382.

SIRECI, S. The Construct of Content Validity. **Social Indicators Research**, v. 1, n. 1-3, p. 83-117.

URBINA, S. **Fundamentos da testagem psicológica**. Porto Alegre: Artmed, 2007.

VINHA, T. P.; MORAIS, A.; TOGNETTA, L, R, P.; AZZI, R. G.; ARAGÃO, A. M. F.; MARQUES, C. A. E.; SILVA, L. M. F.; MORO, A., VIVALD, F. M. C.; RAMOS, A. M.; OLIVEIRA, M. T. A.; BOZZA, T. C. L. **O clima escolar e a convivência respeitosa nas instituições educativas**. Estudos em avaliação educacional, São Paulo, v. 27, n. 64, p. 96-127, jan/abril. 2016.



A AVALIAÇÃO EM LARGA ESCALA COMO INSTRUMENTO DE HIERARQUIZAÇÃO DOS SABERES: UM OLHAR SOBRE O SISTEMA DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA DO CEARÁ (SPAECE)

Alana Caetano Freire

Cientista Social. Discente do Programa de Pós-Graduação em Sociologia da Universidade Estadual do Ceará. E-mail: alana_freire@yahoo.com.br.

Mônica Dias Martins

Professora do Departamento de Ciências Sociais e dos programas de Pós-Graduação em Sociologia e Políticas Públicas e Sociedade da Universidade Estadual do Ceará (UECE). É coordenadora do Observatório das Nacionalidades, grupo inter-institucional de pesquisa vinculado à Universidade Federal do Ceará (UFC). Doutora em Sociologia pela UFC. E-mail: maricotam.martins@gmail.com.

RESUMO

A escola, na contemporaneidade, coloca-se como uma instituição neutra, racional e instrumento de mobilidade social. No entanto, o que se percebe é que esta promessa não se concretiza, já que o sistema educacional formal tem um papel crucial na perpetuação de uma cultura superior pré-estabelecida. Ao ignorar o meio social do estudante, tratá-lo de uma maneira igual e se utilizar da lógica da meritocracia, esta instituição transmite por meio dos dispositivos de julgamento que emprega, como as avaliações, a cultura da elite reafirmando seus privilégios. No intuito de compreender melhor essa realidade, o presente trabalho, tendo por base a obra de Pierre Bourdieu, tem por objetivo refletir como os sistemas de avaliação escolar de larga escala, em especial o Sistema de Avaliação da Educação Básica do Ceará (SPAECE), são usados como instrumentos de hierarquização dos saberes.

Palavras-chave: Avaliação em Larga Escala. Capital Cultural. *Habitus* Classificatório.

RESUMEN

La escuela, en la contemporaneidad, se sitúa como una institución neutral, racional e instrumento de movilidad social. Sin embargo, lo que se percibe es que esta promesa no se concreta, ya que el

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



sistema educativo formal tiene un papel crucial en la perpetuación de una cultura superior preestablecida. Al ignorar el medio social del estudiante, tratarlo de una manera igual y utilizar la lógica de la meritocracia, esta institución transmite por medio de los dispositivos de juicio que emplea, como las evaluaciones, la cultura de la élite reafirmando sus privilegios. Con el fin de comprender mejor esta realidad, el presente trabajo, teniendo como base la obra de Pierre Bourdieu, tiene por objetivo reflejar como los sistemas de evaluación escolar a gran escala, en especial el Sistema de Evaluación de la Educación Básica de Ceará (SPAECE), se utilizan como instrumentos de jerarquización de los saberes.

Palabras Clave: Evaluación en Larga Escala. Capital Cultural. Habitus Clasificadorio.

Introdução

A escola, na contemporaneidade, tem servido a interesses múltiplos. Tornou-se alvo de elogios, críticas e das mais diversas interpretações em relação à sua responsabilidade, posto que esta é parte integrante da sociedade e dos conflitos sociais nela existentes.

Com o surgimento da sociedade moderna, a ideia de que ter posse do conhecimento é fundamental para possibilitar uma maior expectativa de ascensão social, em especial dos grupos menos favorecidos, ganha força.

Assim, a instituição escolar passa a ser uma peça importante para o desenvolvimento e fortalecimento do capitalismo, pois é a partir dela que os processos de legitimação do *status quo* da sociedade de classe são reforçados.

Seguindo essa perspectiva, a eficácia e a eficiência se tornaram elementos fundamentais de qualquer estabelecimento educacional. Não se admite desperdício de recursos, ou seja, o sistema escolar deve ser dirigido da melhor forma pos-



sível para “controlar o funcional, dominar o rendimento, melhorar a gestão contábil, de estoque e de pessoal” (BONNIOL, 2001, p. 106).

Deste modo, a escola se tornou, a partir da lógica do capital, apenas uma engrenagem dentro de um macro sistema de exploração, de vigilância e controle. Ela, assim, passa a ser necessária para manter a cultura tida como superior.

Nesse contexto, os processos de avaliação aparecem como uma forma de racionalizar, fiscalizar e classificar as práticas escolares, em especial através de provas objetivas de avaliação em larga escala, como o Sistema de Avaliação da Educação Básica do Ceará (SPAECE).

Portanto, à luz das ideias de Pierre Bourdieu, discutiremos nesse artigo como os sistemas de avaliação escolar de larga escala, especificamente o SPAECE, são usados como instrumentos de hierarquização e de legitimação das classes dominantes.

Bourdieu e a educação

Pierre Bourdieu, a partir dos anos de 1960, oferece-nos um modo de interpretação da escola e da educação que, pelo menos num primeiro momento, pareceu ser capaz de explicar o que as perspectivas anteriores não conseguiam.

Antes de suas análises, suponha-se que, através da escola pública e gratuita, seria resolvido o problema das desigualdades sociais e que, em princípio, essa instituição promoveria a igualdade de oportunidades entre todos os cidadãos, pois ela era vista como neutra e difusora do conhecimento de forma racional e objetiva.

Uma crise profunda dessa concepção e uma reinterpretção do papel dos sistemas de ensino na sociedade ganharam for-

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



ça nesse período. Abandonava-se uma postura otimista das décadas anteriores em favor de uma atitude bem mais pessimista, em que a escola deixa de ser vista como promotora da igualdade e passa a ser percebida como uma das principais instituições por meio da qual se mantêm e se legitimam os privilégios sociais.

A partir do olhar bourdieusiano, em especial na sua obra “A reprodução”, lançada em 1978, reconhece-se que o desempenho escolar não dependia exclusivamente dos dons individuais, mas também da origem social dos alunos (classe, etnia, sexo, família, etc.). Nessa perspectiva, a formação inicial dos indivíduos incorporaria um conjunto de disposições que passariam a conduzi-los ao longo do tempo e nos mais variados ambientes de ação, ou seja, um habitus. Bourdieu denomina “habitus” como:

Um sistema de disposições duráveis estruturadas de acordo com o meio social dos sujeitos e que seriam predispostas a funcionar como estruturas estruturantes, isto é, como princípio gerador das práticas e das representações. (1983, p. 61)

Em outras palavras, a estrutura social conduziria as ações individuais e tenderia a se reproduzir através delas, mas esse processo não seria rígido, automático ou mecânico. O sujeito em Bourdieu (1983), nesse sentido, não é nem autônomo, nem consciente, nem reflexivo, mas um sujeito determinado, mecanicamente submetido às condições sociais.

O autor também destaca a dimensão simbólica na produção e reprodução da vida social. As produções simbólicas seriam capazes de organizar a percepção dos indivíduos e de propiciar a comunicação entre eles.

Tendo por base as ideias de Bourdieu, Claudio Nogueira e Alice Nogueira colocam que:



Mais do que simples ideologias (visões distorcidas da realidade produzidas com vistas à legitimação da dominação de uma classe social), os sistemas simbólicos seriam, autenticamente, sistemas de percepção, pensamento e comunicação. (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2016, p.30)

Bourdieu enfatiza que essas produções simbólicas devem suas características “aos interesses das classes ou das frações que elas exprimem” (2015, p. 13). Contudo, ele destaca que essa reprodução acontece de forma indireta, quase irreconhecível, como analisam Nogueira e Nogueira (2016):

Os indivíduos e as instituições que representam as formas dominantes da cultura buscam manter sua posição privilegiada, apresentando seus bens culturais como naturalmente ou objetivamente superiores aos demais. Essa estratégia está na base do que Bourdieu chama de violência simbólica: a imposição da cultura (arbitrário cultural) de um grupo como a verdadeira ou a única forma cultural existente. (p. 331)

No conjunto da sociedade, tenderia a prevalecer, portanto, a imposição de um determinado arbitrário cultural como a única cultura legítima. Os produtos simbólicos seriam hierarquizados. Essas classificações reforçariam e legitimariam a divisão entre os grupos dominantes e dominados. Assim, os indivíduos normalmente não perceberiam que os bens culturais tidos como legítimos ocupam essa posição apenas por terem sido impostos historicamente pelos grupos dominantes.

As pessoas que de alguma forma se envolvem com bens culturais considerados superiores ganham prestígio e poder, ou seja, possuem um grande capital cultural.

Bourdieu (1998) coloca que o capital cultural pode se apresentar em três modalidades: objetivado, incorporado ou institucionalizado. O primeiro diz respeito à propriedade de

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



objetos culturais valorizados, como livros e obras de artes. O segundo se refere à cultura legítima internalizada pelo indivíduo, ou seja, habilidades linguísticas, postura corporal, crenças, conhecimentos, preferências, hábitos e comportamentos relacionados à cultura dominante adquiridos e assumidos pelo sujeito. O terceiro se refere à posse de certificados escolares, que tendem a ser socialmente utilizados como atestados de certa formação cultural.

A Sociologia da Educação de Bourdieu (1998) se notabiliza, justamente, pela diminuição que promove no peso do fator econômico, comparativamente ao cultural, na explicação das desigualdades escolares. Sua ideia é que se o sujeito é capaz de produzir, reconhecer, apreciar e consumir bens culturais tidos como superiores teriam maior facilidade para alcançar ou se manter nas posições mais altas das estruturas sociais. Assim, teriam maior destaque no sistema escolar e no mercado de trabalho.

O sistema escolar cobraria dos estudantes, explícita ou implicitamente, uma série de atitudes, comportamentos e conhecimentos e um conjunto de habilidades que apenas aqueles socializados na cultura dominante poderiam apresentar. (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2016, p. 37)

A educação escolar, no caso das crianças oriundas de meios culturalmente favorecidos, seria uma espécie de continuação da educação familiar, enquanto para as outras crianças significaria algo estranho, distante ou mesmo ameaçador.

Bourdieu (1998) ressalta que por trás das hierarquias culturais estão as diferenças objetivas nas condições de existência de cada grupo. Portanto, os indivíduos normalmente não percebem que a cultura tida como superior é a cultura das classes dominantes, e mais do que isso, que ela ocupa posição de destaque justamente por representar os grupos dominantes.



Para o autor supracitado, o capital cultural constitui o elemento da herança familiar que teria o maior impacto na definição do destino escolar, pois facilitaria a aprendizagem dos conteúdos e códigos (intelectuais, linguísticos, disciplinares) que a escola veicula e propiciaria melhor desempenho nos processos formais e informais de avaliação.

Bourdieu observa que a avaliação escolar vai muito além de uma simples verificação de aprendizagem, incluindo um verdadeiro julgamento cultural e até mesmo moral dos alunos. Cobra-se que os alunos tenham um estilo elegante de falar, de escrever e até mesmo de se comportar; que sejam intelectualmente curiosos, interessados e disciplinados; que saibam cumprir adequadamente as regras da “boa educação”. Essas exigências só podem ser plenamente atendidas por quem foi previamente (na família) socializado nesses mesmos valores. (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2002, p.21)

Portanto, a chance de um melhor desempenho no sistema escolar está relacionada diretamente com a posse de capital cultural.

Sendo assim, o investimento nesse sistema pelas classes sociais estará ligado ao seu retorno provável, não só no campo escolar, mas, também, no mercado de trabalho e outros campos simbólicos, como o matrimonial. Concretamente, isso significa que os membros de cada grupo social tenderão a investir uma parcela maior ou menor dos seus esforços – medidos em termos de tempo, dedicação e recursos financeiros – na carreira escolar dos seus filhos, conforme percebam serem maiores ou menores as probabilidades de êxito. Deste modo, as elites econômicas, por exemplo, não precisariam investir tão pesadamente na escolarização dos seus filhos quanto certas frações das classes médias que devem sua posição social, quase que exclusivamente, à certificação escolar.

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



Assim, o sistema educacional só pode ser compreendido, em uma perspectiva bourdieusiana, quando relacionado ao sistema das relações entre as classes, pois a cultura consagrada e transmitida pela instituição escolar não seria objetivamente superior a nenhuma outra. Contudo, a cultura escolar seria socialmente reconhecida como a cultura legítima e a única universalmente válida, pois ela representaria a cultura das classes dominantes.

Para que a cultura escolar seja legitimada, ela precisa ser apresentada como neutra, ou seja, não arbitrária e não vinculada a nenhuma classe social. Uma vez reconhecida socialmente com esses dispositivos, a escola passa a exercer suas funções de reprodução e legitimação das desigualdades sociais.

Essas funções se realizariam, em primeiro lugar, por meio da igualdade formal estabelecida pela escola entre todos os estudantes.

[...] para que sejam favorecidos os mais favorecidos e desfavorecidos os mais desfavorecidos, é necessário e suficiente que a escola ignore, no âmbito dos conteúdos do ensino que transmite, dos métodos e técnicas de transmissão e dos critérios de avaliação, as desigualdades culturais entre as crianças das diferentes classes sociais. (BOURDIEU, 1998, p. 53)

Tratando, formalmente, de modo igual, em direitos e deveres, quem é diferente, a escola privilegiaria, quem, por sua bagagem familiar, já é privilegiado.

Bourdieu (1998) observa ainda que a comunicação pedagógica, tal como é realizada tradicionalmente na escola, exige, para o seu pleno aproveitamento, o domínio prévio de um conjunto de habilidades e referências culturais que apenas os membros das classes mais abastadas possuem. Os professores transmitiriam sua mensagem igualmente a todos os



alunos como se todos tivessem os mesmos instrumentos de decodificação.

Dessa forma, a rentabilidade de uma relação de comunicação pedagógica, ou seja, o grau em que ela é compreendida e assimilada pelos alunos, dependeria do grau em que os alunos dominam o código necessário à decifração dessa comunicação. Para o autor, esse domínio variaria de acordo com a maior ou menor distância existente entre o arbitrário cultural apresentado pela escola como cultura legítima e a cultura familiar de origem dos alunos.

Seguindo essa lógica, as diferenças dos resultados dos alunos tenderiam a serem vistas como diferenças de capacidade enquanto que, na realidade, decorreriam da maior ou menor proximidade com a cultura tida como superior.

A escola cumpriria, assim, sua função social de reprodução e de legitimação das desigualdades sociais. Como observa Nogueira e Nogueira (2016):

A reprodução seria garantida pelo simples fato de que os alunos que dominam, por sua origem, os códigos necessários à decodificação e assimilação da cultura escolar e que, em função disso, tenderiam a alcançar o êxito escolar, seriam aqueles pertencentes às classes dominantes. A legitimação das desigualdades sociais ocorreria, por sua vez, indiretamente, pela negação do privilégio cultural oferecido – camufladamente – aos filhos das classes dominantes. (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2016, p.75)

Nesse sentido, o maior efeito da violência simbólica exercida pela escola nas camadas dominadas é o reconhecimento, por parte dos membros dessa classe, da superioridade e legitimidade da cultura dominante.

Em resumo, a grande contribuição de Bourdieu para a compreensão sociológica da escola foi a de ter ressaltado que

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



essa instituição não é neutra. Seus conteúdos curriculares seriam selecionados em função de conhecimentos, dos valores e dos interesses das classes dominantes.

Nessa perspectiva, a avaliação escolar, que se disfarça sob as aparências da racionalidade, é apenas um meio de classificação e hierarquização social. Para o sociólogo, o momento formal de avaliação, com suas provas, exames etc., representaria a face mais visível dos valores e das escolhas implícitas do sistema de ensino. Pois, paralelamente aos “critérios internos” de avaliação, levar-se-ia em conta, sobretudo, “critérios externos”, como: postura corporal, a aparência física, as maneiras, a dicção, o sotaque, a linguagem oral e escrita, a cultura geral etc. (BOURDIEU; PASSERON, 2014).

A cultura dominante ou, mais especificamente, o modo dominante de lidar com a cultura é valorizado pela escola, usado como critério de avaliação e hierarquização dos alunos e, ao mesmo tempo, negado, pois oficialmente eles estariam sendo julgados, exclusivamente, por suas habilidades naturais.

Ao sublinhar que a cultura escolar é a cultura dominante dissimulada, Bourdieu (2014) abre caminho para uma análise mais crítica do currículo, dos métodos pedagógicos e da avaliação escolar.

Sendo assim, faz-se necessário uma análise mais cuidadosa das diversas formas de avaliação existentes no nosso país, em especial, as avaliações conhecidas como de larga escala que vêm ganhando destaque nas duas últimas décadas. Portanto, compreender se os resultados desses exames estão intrinsecamente ligados ao capital cultural e ao habitus dos estudantes avaliados se torna imprescindível.



A avaliação em larga escala como uma prática pedagógica de hierarquização

Avaliação em larga escala

Vivemos em uma sociedade neoliberal que orienta a escola a introduzir mecanismos que regulem a produtividade e a eficácia, em suma: a qualidade dos serviços educacionais. E todo esse controle acontece através de testes e avaliações pontuais, não considerando o aprendizado do aluno como um processo.

Dentre os marcos presentes na formulação e na implementação das políticas educacionais brasileiras nas duas últimas décadas, ganham destaque as avaliações em larga escala, expressando assim diretrizes de uma agenda mundial, pautada pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) e financiada por diversos organismos financeiros como o Banco Mundial (BM).

Segundo Jimenez, Rabelo e Segundo (2009), as políticas de avaliação dessas instituições têm o sentido de implementar práticas avaliativas que estimulam a competição e o individualismo no seio do sistema público de ensino em todos os seus níveis (federal, estadual e municipal), transferindo responsabilidades, como o financiamento e manutenção da educação básica, aos chamados gestores de políticas educacionais, à própria comunidade escolar e aos educadores.

Nessa perspectiva, torna-se necessária a implementação de sistemas nacionais e estaduais de avaliação. Esses procedimentos permitem verificar se os objetivos educacionais estão sendo atingidos pelo programa de ensino e fornecem informações quanto ao desempenho dos alunos em face dos objetivos esperados, possibilitando que se verifique o quanto as experi-

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



ências de aprendizagem, tal como previstas e executadas, favorecem o alcance dos resultados desejados (SOUSA, 1993).

Pautado nestas considerações, as avaliações em larga escala deveriam contribuir para a melhoria da qualidade da educação, não apenas como um instrumento para aferir as competências e habilidades, mas como uma ferramenta contínua de trabalho, a partir da qual professores, gestores e técnicos identificam condições problemáticas para propor novas possibilidades pedagógicas na escola.

No Brasil, a análise do formato em andamento leva a que se identifiquem três gerações de avaliações da educação em larga escala, com consequências diferenciadas para o currículo escolar.

A primeira geração é caracterizada pela a avaliação com caráter diagnóstico da qualidade da educação ofertada no Brasil, sem atribuição de consequências diretas para as escolas e para o currículo. Essas avaliações têm por finalidade acompanhar a evolução da qualidade da educação.

A segunda geração, por sua vez, contempla, além da divulgação pública, a devolução dos resultados para as escolas, sem estabelecer consequências materiais. Nesse caso, os efeitos são simbólicos e decorrem da divulgação e da apropriação das informações sobre os resultados da escola pelos pais e pela sociedade. Esse tipo de mecanismo de responsabilização tem como pressuposto que o conhecimento dos resultados favoreça a mobilização das equipes escolares para a melhoria da educação, bem como a pressão dos pais e da comunidade sobre a escola (ZAPONI; VALENÇA, 2009).

As avaliações de terceira geração são aquelas que referenciam políticas de responsabilização forte ou high stakes, contemplando 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 (ZAPONI; VALENÇA, 2009).

Embora já tenha havido algumas tentativas anteriores, foi somente no final dos anos de 1980 que a avaliação, no Brasil, passou a integrar políticas e práticas governamentais direcionadas à Educação Básica.

A primeira iniciativa de organização de uma sistemática de avaliação dos Ensinos Fundamental e Médio em âmbito nacional aconteceu a partir de 1991, com a criação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB), contudo, inicialmente ele era apenas amostral e realizado a cada dois anos¹.

Paralelamente, Estados e municípios sentiam também a necessidade de implantar avaliações que atingissem especificamente todas as escolas de sua rede. Essa realidade fez com que vários Estados adotassem seus próprios sistemas de avaliação. Os dois primeiros foram: Minas Gerais, que criou em 1991, o Sistema de Avaliação da Educação Pública (SIMAVE); e o Ceará,

¹ Atualmente o SAEB é composto por três avaliações: a Avaliação Nacional da Educação Básica (Aneb), que é uma avaliação bianual que abrange, de forma amostral, escolas e alunos das redes públicas e privadas do país, em áreas urbanas e rurais, matriculados no 5º ano e 9º ano do Ensino Fundamental e no 3º ano do Ensino Médio regular. Seus resultados são apresentados por regiões geográficas e unidades da federação; a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Anresc), conhecida como Prova Brasil, é uma avaliação censitária bianual envolvendo os alunos do 5º ano e 9º ano do Ensino Fundamental das escolas públicas que possuem, no mínimo, 20 alunos matriculados nos anos avaliados. Seu objetivo principal é mensurar a qualidade do ensino ministrado nas escolas das redes públicas, fornecendo resultados para cada unidade escolar participante bem como para as redes de ensino em geral; e a Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA) que é uma avaliação censitária envolvendo os alunos do 3º ano do Ensino Fundamental das escolas públicas, com o objetivo principal de avaliar os níveis de alfabetização e letramento em Língua Portuguesa e alfabetização em Matemática. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/saeb>. Data: 25/01/ 2017.

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



o Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará (SPAECE), em 1992. Esses dois sistemas, pelo seu tempo e atual formato, atualmente são caracterizados como de terceira geração.

Segundo Bonamino e Souza (2012), as avaliações de segunda e terceira geração, associadas à introdução de políticas de responsabilização baseadas em consequências simbólicas e materiais, têm o propósito de criar incentivos para que o professor se esforce no aprendizado dos alunos.

No entanto, 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. (BONAMINO; SOUZA, 2012, p. 383)

O problema decorre do fato de os currículos escolares possuírem múltiplos objetivos, ao passo que as medidas de resultados utilizadas pelas avaliações em larga escala tipicamente visam a objetivos cognitivos relacionados a códigos de leitura, letramento e raciocínios matemáticos que repercutem uma cultura superior que a grande maioria dos estudantes não tem acesso, nem mesmo no espaço escolar.

Portanto, os atuais formatos de avaliação em larga escala, travestidos de uma racionalidade neoliberal, reduzem esse processo a uma mera medição de condutas, perpetrando inúmeras violências simbólicas, no sistema escolar e, ajudando, assim, a tornar esse espaço um lugar de exclusão, hierarquização e legitimação do poder dominante.



O SPAECE e suas consequências para a educação cearense

O Ceará foi um dos primeiros estados da federação a criar um sistema estadual de avaliação da Educação Básica, em 1992, com uma experiência piloto de Avaliação do Rendimento Escolar dos Alunos de 4^a e 8^a séries (atuais 5^o e 9^o anos) em uma amostra de 156 escolas da rede estadual e 14.600 alunos do Ensino Fundamental da cidade de Fortaleza.

O eixo central dessa avaliação considerou como critério de qualidade os resultados auferidos pela escola em termos de desempenho cognitivo nas áreas básicas (Português e Matemática), utilizando testes padronizados, estruturados e elaborados pelo MEC/INEP, a partir dos conteúdos mínimos do currículo escolar (CEARÁ, 2003, p. 05).

Observa-se que o modelo utilizado de avaliação em larga escala, implementado através do Centro de Treinamento e Desenvolvimento (CETREDE), da Universidade Federal do Ceará (UFC), foi semelhante ao desenvolvido pelo SAEB, o que possibilita, a grosso modo, uma leitura comparada dos resultados, aspecto relevante em avaliações dessa natureza.

Passando por várias denominações e modificações ao longo de sua implementação, de uma amostra inicial restrita a apenas um município, o SPAECE foi gradativamente ampliado. Primeiro, estendendo-se aos quatorze municípios sedes das antigas Delegacias Regionais de Educação (Dere), hoje Centros Regionais de Desenvolvimento da Educação (Crede), em número de 21².

² Atualmente as cidades sedes das CREDES são: Maracanaú, Itapipoca, Acaraú, Camocim, Tianguá Sobral, Canindé, Baturité, Horizonte, Russas, Jaguaribe, Quixadá, Crateús, Senador Pompeu, Tauá, Iguatu, Icó, Crato, Juazeiro do Norte, Brejo Santo e Fortaleza.

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



Ao longo do tempo, outras mudanças vieram a ser feitas no SPAECE visando ao seu aprimoramento, o que permitiu torná-lo importante instrumento de monitoramento da rede pública escolar do Ceará. Desde o governo Lúcio Alcântara (2003 - 2006), na esteira de um projeto SWAP do Banco Mundial³ que envolveu todas as secretarias, o Ceará passou a conviver com uma dinâmica de gestão por resultados no âmbito estadual. (VIDAL; VIEIRA, 2016, p.60)

No ano 2003 passou a atingir todas as cidades do Ceará, com uma amostra de 28.557 alunos de 8ª série do Ensino Fundamental e de 3ª série do Ensino Médio. Em 2004 ocorre a maior e mais significativa mudança no SPAECE, quando ele passa a incorporar a rede municipal de ensino, avaliando o maior contingente de escolas e estudantes desde sua criação. Nesse ano, foram avaliadas 2.631 escolas públicas (estaduais e municipais) e 187.577 alunos: 72.787 da rede estadual e 114.790 da rede municipal. Participaram, ainda, respondendo a questionários, 2.600 diretores e 9.550 professores das escolas/séries avaliadas. Mantiveram-se os cortes de 4ª e 8ª séries do Ensino Fundamental e 3ª série do Ensino Médio, e as disciplinas Língua Portuguesa e Matemática. (VIEIRA, 2007)

A busca deliberada da melhoria de resultados na administração pública se inscreveu nos compromissos do plano de governo “Ceará Melhor” (2003- 2006), onde a educação veio a integrar o eixo “Ceará Vida Melhor”, explicitado no plano de educação básica “Escola Melhor, Vida Melhor”, antes referido. Um dos dez desafios

³ Trata-se de uma operação de crédito inovadora desenvolvida junto ao Banco Mundial. Sua característica principal é o apoio ao fortalecimento da gestão do governo direcionada ao objetivo da promoção da inclusão social no estado. Os recursos financeiros são aportados diretamente ao tesouro estadual e viabilização a continuidade de programas nas áreas de saúde, educação abastecimento de água, esgoto, recursos hídricos e meio ambiente. Disponível em: <http://www2.ipece.ce.gov.br/SWAP/> Data: 25/01/2017



nele contido articula-se diretamente com o tema aqui tratado – o “aperfeiçoamento do processo de avaliação institucional e de análise dos resultados educacionais” (Ceará, 2004, p.70).

A ampliação do SPAECE para todas as escolas da rede pública viabilizou um maior monitoramento do desempenho dos alunos. Foi nesse ano que, pela primeira vez, o governo estadual premiou com o 14º salário os professores lotados nas instituições com melhores resultados. Em 2007, a medida foi ampliada e adotada como política para toda a rede, inclusive mediante vinculação de recursos do Fundo de Participação dos Municípios (FPM) (VIDAL; VIEIRA, 2016).

Atualmente, o Ceará também recorre a uma política nacional de avaliação, o Exame Nacional de Ensino Médio (ENEM), para aferir os resultados das escolas. Nesse sentido, o Estado incentiva a inscrição de todos os alunos dos 2º e 3º anos de Ensino Médio da rede pública no certame, inclusive com medidas que auxiliam a ida desses estudantes no dia da prova, como o fornecimento de passagens de ônibus, kits com alimentação e material de escritório.

Popkewitz e Lindblad (2001) afirmam que o maior problema da utilização desses modelos de avaliação que priorizam as estatísticas educacionais é que são tomados como espelhos da realidade, não levando em consideração a realidade social do estudante e da própria escola. Segundo os autores, as estatísticas educacionais produzem uma normatização que cria novas formas de exclusão.

Bourdieu (1998) vai além, afirmando que o atual sistema de ensino – pautado na inclusão social – é o grande promotor da inequidade e da exclusão. A expansão do ensino e a permanência das crianças e dos adolescentes que antes não tinham

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



acesso à escola não significam necessariamente ganhos reais em termos sociais. O autor denomina este fenômeno como “causalidade do provável”:

[...] os membros de cada grupo social tenderão a fazer projetos, mais ou menos ambiciosos, e a investir uma parcela maior ou menor dos seus esforços – medidos em termos de tempo, energia e recursos financeiros – na carreira escolar dos seus filhos conforme percebam serem maiores ou menores as probabilidades de êxito. É um processo baseado na internalização das chances de acesso de um indivíduo a um determinado bem material ou simbólico e na dinâmica de transformação das condições objetivas do indivíduo em condições subjetivas, intermediado pelo *habitus* (BOURDIEU, 1998, p. 73).

Portanto, avaliações de larga escala, como o SPAECE, colocam a responsabilidade de êxito apenas como uma relação de capacidade ou de “dom” do indivíduo, enquanto que, na realidade, o que ocorre é uma proximidade maior ou menor entre a cultura escolar e a cultura familiar do aluno.

Esses formatos de avaliação com critérios universalistas só ajudam a manutenção do status quo de uma sociedade de classe. Assim, para Bourdieu (1998), longe de ser uma mera disfunção pedagógica, o fracasso escolar apresentado através de exames, como o SPAECE, aparece como socialmente necessário num sistema de relações de dominação.

Nesse sentido, a cultura transmitida pela escola e cobrada nessas avaliações apenas camufla o caráter arbitrário do sistema escolar, através de um sistema simbólico que perpetua a ideia de uma instituição neutra, legítima e racional.



Considerações finais

De uma maneira geral, iniciamos uma análise do crescente protagonismo da avaliação em larga escala como política dominante nos sistemas de ensino, em especial no Estado do Ceará, e como esta é usada dentro de uma lógica de conservação das desigualdades sociais. Nesse sentido, o sistema escolar funciona como uma máquina que reproduz as classificações sociais pré-existentes.

Logo, faz-se necessário uma melhor compreensão dos significados dos processos avaliativos como expressão da lógica de classes, já que estes funcionam como meio de dissimular a seleção social e profissional sob as aparências de uma seleção técnica.

Ainda que a escola proclame, persistentemente, sua função de instrumento de mobilidade social, estudá-la sob o olhar de Bourdieu revela o caráter ilusório desta promessa, demonstrando que ela exerce um papel crucial na perpetuação de uma cultura superior pré-estabelecida.

Assim, a sociologia do autor supracitado nos dá base para uma dupla análise das questões educacionais referentes aos processos avaliativos, para além da lógica da meritocracia, tão presente no Brasil.

Em primeiro lugar, ela nos mostra que os fracassos dos alunos no meio escolar também estão associados ao seu meio cultural e não apenas a questões individuais de capacidade. E, em segundo, destaca que o fracasso escolar é imprescindível para a manutenção da ordem vigente.

Nessa perspectiva, a ingenuidade face ao processo de democratização da educação fica conseqüentemente evidenciada, assim como o fato da escola funcionar como uma máquina de hierarquização e legitimação das classes dominantes.

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



Portanto, ao ignorar que as aptidões dos alunos não se devem somente aos “dons naturais” e méritos pessoais, a escola transmite por meio dos dispositivos de julgamento que emprega, como as avaliações em larga escala do formato do SPAECE, a cultura da elite, reafirmando seus privilégios.

Referências

BONAMINO, Alícia; SOUSA, Sandra Zákia. **Três gerações de avaliação da educação básica no Brasil:** interfaces com o currículo da/na escola. São Paulo: Revista Educação e Pesquisa, v. 38, n. 2. 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v38n2/aopep633.pdf>. Data: 05/08/2016.

BONNIOL, Jean Jacques. **Modelos de avaliação:** textos fundamentais com comentários/ Jean Jacques Bonniol e Michael Vial, trad. Cláudia Schilling - Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

BOURDIEU, Pierre. Esboço de uma teoria prática. In: ORTIZ, R. (Org.) **Pierre Bourdieu:** Sociologia. São Paulo, Ática, 1983.

_____. **Escritos de Educação.** Petrópolis: Vozes, 1998.

_____. **A miséria do mundo.** Petrópolis: Vozes, 2012.

_____. **O Poder Simbólico.** Lisboa: Edições 70, 2015.

BOURDIEU, Pierre; PASSSERON, Jean- Claude. **A Reprodução.** Rio de Janeiro: Vozes, 2014.

CEARÁ. Secretaria da Educação Básica. CPPE. CEPAE. **Avaliação institucional das escolas públicas do Ceará,** 4ª etapa - manuais de orientação. Fortaleza: impresso, 2003.

_____. Secretaria da Educação Básica. **Plano de Educação Básica:** escola melhor, vida melhor (2003 - 2006). Fortaleza, 2004.

JIMENEZ, Susana; RABELO, Jackline; SEGUNDO, Maria das Dores Mendes. **Educação para todos e reprodução do Ca-**



pital. Rio de Janeiro: Revista Trabalho Necessário, ano 7, n.9. 2009. Disponível em: <http://www.uff.br/trabalhonecessario/images/TN09%20JIMENEZ,%20S.%20et%20al.pdf>. Data: 05/08/2016.

NOGUEIRA, Maria Alice; NOGUEIRA, Cláudio Marques Martins. **Bourdieu & a educação.** Belo Horizonte: Autêntica, 2016.

_____. **A Sociologia da Educação de Pierre Bourdieu:** limites e contribuições. Campinas: Revista Educação & Sociedade, ano 23, n. 78. 2002. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302002000200003&script=sci_abstract&tlng=pt Data: 25 / 01 / 2017.

POPKEWITZ, Tom; LINDBLAD, Sverker. **Estatísticas educacionais como um sistema de razão: relações entre governo da educação e inclusão e exclusão sociais.** Campinas: Educação & Sociedade, v.22, n.75. 2001. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302001000200008&script=sci_abstract&tlng=pt Data: 25/01/2017.

SOUSA, Sandra Zákia L. Revisando a teoria da avaliação da aprendizagem. (In) SOUSA, Clarilza Prado de. (Org.). **Avaliação do Rendimento Escolar.** 2ª Ed. Papiruns. Campinas, SP, 1993.

SCHERER, Daniel Corteline. **O Habitus Classificatório:** uma reflexão boudiesiana sobre a avaliação de aprendizagem e os processos de inclusão e exclusão a ela atrelados. Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino, Campinas, 2012. Disponível em: http://www.infoteca.inf.br/endipe/smarty/templates/arquivos_template/upload_arquivos/acervo/docs/2399c.pdf. Data: 25/01/2017.

VIDAL, Eloísa Maia; VIEIRA, Sofia Lerche. **Políticas de Ensino Médio no Ceará:** escola, juventude e território. Fortaleza: CENPEC, 2016.

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
 NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
 RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



VIEIRA, Sofia Lerche. **Gestão, avaliação e sucesso escolar:** recortes da trajetória cearense. São Paulo: Revista Estudos Avançados, v. 21, n. 60. 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ea/v21n60/a04v2160.pdf>. Data: 25/01/2017.

ZAPONI, Margareth; VALENÇA, Epifânia. **Política de responsabilização educacional:** a experiência de Pernambuco. Abr. 2009. Disponível: www.abave.org.br. Data: 25/01/2017.



AVALIAÇÃO DO PROCESSO DE IMPLEMENTAÇÃO DA ESCOLA PÚBLICA DE TEMPO INTEGRAL NO PIAUÍ

Valquira Macêdo Cantuário

Graduada em Pedagogia, Mestre em Educação (UFPI). Professora da Rede Municipal de Ensino de Teresina-PI. E-mail: valzinha1.macedo@gmail.com

Agência financiadora: não contou com financiamento

RESUMO

A escola pública de tempo integral tem sido defendida como mecanismo indutor da qualidade da educação no Brasil. Reconhecendo a importância das políticas voltadas à sua materialização, o presente trabalho expõe os resultados de uma pesquisa de mestrado sobre o processo de implementação da escola pública de tempo integral no Piauí. Neste estudo, pretende-se contextualizar as discussões sobre a educação integral e sobre a escola de tempo integral, a partir da contribuição gramsciana e avaliar o momento da implementação da política no Estado, tendo como fundamentação teórica Gramsci (2006), Cavaliere (2009), Cunha (1997), Draibe (2001), Silva (2008) dentre outros. A pesquisa consiste em análise documental própria do sistema de ensino público piauiense, e pesquisa empírica com os implementadores da política no Estado. A investigação evidenciou que essa modalidade carece de um planejamento global que contemple dotação orçamentária específica, proposta curricular inovadora, formação continuada de todos os profissionais da escola, espaços físicos em quantidade e qualidade adequados, entre outras particularidades relacionadas à temática. Destaca-se que a proposta não foi implementada de forma a atender a todas as exigências para a formação integral dos discentes, dificultando a melhoria da oferta e a qualidade do ensino público e gratuito no Estado do Piauí.

Palavras chave: Política Educacional. Educação Integral. Escola Pública de Tempo Integral.

ABSTRACT

The full-time public school has been advocated as a mechanism that induces the quality of education in Brazil. Recognizing the importance

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



of policies aimed at their materialisation, this paper presents the results of a master's research on the full-time public school process implementation in Piauí. This study intends to contextualize as discussions about an integral education and a full-time school from the Gramscian contribution and evaluation of the implementation of politics in the State, having as theoretical foundation Gramsci (2006), Cavaliere (2009), Cunha (1997), Draibe (2001), Silva (2008) and others. The research consists of documentary analysis of Piauí public education system and empirical research with policy implementers in the State. The research evidenced that this modality requires a global planning that contemplates specific budget allocation, innovative curricular proposal, continuous training of all the professionals of the school, physical spaces in adequate quantity and quality, among other peculiarities related to the thematic. It should be noted that, the proposal was not implemented in order to meet all the requirements for the integral training of students, making it difficult to improve the offer and quality of public and free education in the State of Piauí.

Key-words: Educational politics. Integral Education. Full-time public school.

Introdução

A emergência da discussão sobre a Escola de Tempo Integral (ETI) decorreu das novas demandas advindas da sociedade capitalista em que se vive, na qual constatamos altos índices de desemprego, violência exacerbada, presença de consumo e tráfico de drogas, entre outros importantes fatores que impactam na ação desenvolvida pela escola, exigindo dela a revisão de seu papel, na perspectiva de contribuir para uma formação humana mais completa. Partindo desse contexto, a ampliação do tempo escolar tem se configurado como uma possibilidade de reestruturar o currículo das escolas, assim como um modo de superar o conceito tradicional de educação, a fim de desenvolver as potencialidades dos sujeitos do ambiente escolar em sua totalidade.



Cavaliere (2009) traz para reflexão dois modelos que sintetizam as investidas dos governos federais, estaduais e municipais para implantar o tempo integral nas escolas públicas, nomeando um como *escola de tempo integral* e o outro como *aluno em tempo integral*. Segundo a autora, o primeiro paradigma comportaria o fortalecimento da unidade escolar, com mudanças em seu interior, mediante a atribuição de novas tarefas, aquisição de mais equipamentos e profissionais com formação diversificada, a fim de propiciar a docentes e discentes uma vivência institucional de outra ordem. Já no segundo, a ênfase estaria na oferta de atividades diversificadas aos alunos no turno alternativo ao da escola, fruto da articulação com instituições multissetoriais, utilizando espaços e agentes diferentes dos da própria escola, com o fito de garantir experiências múltiplas e não padronizadas.

Com base nos dois modelos apresentados por Cavaliere (2009), registramos que a proposta para esse estudo é a que se aproxima do primeiro padrão, ou seja, a escola de tempo integral, entendida como aquela que dispõe de uma organização diferenciada para atender ao aluno o dia todo, a partir de um currículo inovador em novos conhecimentos.

Desse modo, o presente trabalho, focado na investigação sobre o processo de implementação da escola de tempo integral, no Piauí, situa-se no horizonte das pesquisas contemporâneas, notadamente os estudos que se enquadram nas pesquisas de avaliação de políticas e programas sociais, logo, no contexto da pesquisa avaliativa.

O estudo do processo de políticas públicas, nos termos de Silva (2008), centraliza a atenção sobre como as políticas são formuladas, implementadas e avaliadas. Para efeito desta investigação, a fim de apreender o movimento em sua totali-

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



dade, tomamos a fase que corresponde à implementação da política para a realização do estudo sobre as escolas de tempo integral no Estado do Piauí.

Na compreensão de Silva (2008), as políticas são transformadas em programas quando criadas as condições iniciais. Todavia, a materialização só acontece, de fato, com a implementação, constituindo-se na fase mais abrangente do processo das políticas públicas. Considerando a fundamentação da autora, não basta somente garantir o direito à escola de tempo integral, mas assegurar as condições para a permanência de crianças e jovens brasileiros nesses espaços. Nesse movimento, o presente trabalho tem o objetivo de apresentar os resultados de uma pesquisa de mestrado sobre o processo de implementação da escola pública de tempo integral no Piauí, mediante a contextualização das discussões sobre a educação integral e a escola de tempo integral a partir da contribuição gramsciana e avaliar o momento da implementação da política de ampliação do tempo integral no Estado.

Este artigo está estruturado em quatro seções que, inicialmente, delineiam a temática investigada e os objetivos do estudo; dialoga com os teóricos pertinentes à temática em questão, bem como os documentos que tratam da política foco. Em seguida, apresenta os resultados e discussões dos dados coletados e, finalmente, aponta as considerações possíveis, síntese da construção do conhecimento produzido sobre o objeto investigado.

Referencial teórico

A garantia do direito à educação integral e a implementação de escolas de tempo integral exigem a tomada de decisões e a efetivação de ações por parte dos governos (municipal, esta-



dual e federal) e da sociedade, que se materializam em políticas públicas. Nesse diapasão, política pública é um processo que vai além da participação governamental – pleiteia, principalmente, a participação do cidadão consciente de seus direitos. Política pública, nesse sentido, envolve vários atores e níveis de decisão, e consiste em ação intencional com propósitos a serem alcançados, visando ao bem coletivo.

Nos termos de AZEVEDO (2004, p. 5), “políticas públicas implica considerar os recursos de poder que operam na sua definição e que tem nas instituições do Estado, sobretudo na máquina governamental, o seu principal referente”. Considerando a implementação de programas ou políticas, o processo dá-se por meio de decisões englobando diversos atores, sendo permeado por distintos interesses e contradições.

Tomando por base que “as políticas ou programas têm vida” (DRAIBE, 2001, p. 26), e que a implementação corresponde a uma fase específica da vida de um programa (ARRETCHE, 2001), a presente investigação adota como modelo a avaliação de processo de implementação, em consonância com Silva (2008).

Na ótica da autora, a implementação é

o movimento do processo das políticas públicas que sucede a sua formulação. As políticas são transformadas em programas quando as condições iniciais são criadas, mas sua materialização só ocorre com a sua implementação, constituindo-se na fase mais abrangente e talvez mais complexa do processo das políticas públicas, de modo que dificuldades conceituais e empíricas impedem uma definição e distinção da implementação da própria política (SILVA, 2008, p. 96).

Nesse devir, compreende-se que a implementação é a etapa em que são executadas as decisões adotadas na fase da

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



formulação da política, ou seja, logo após serem garantidas as condições concretas para a sua materialização. Portanto, consideramos a implementação etapa imprescindível da política, uma vez que, nessa fase, as “decisões e os decisores são considerados o foco central” (SILVA, 2008, p. 96).

Para Draibe (2001, p. 19-20), analisando a natureza das avaliações, informa que “as avaliações de processo têm como foco o desenho, as características organizacionais e de desenvolvimento dos programas”. Desse modo, concebe-se que as políticas e os programas sociais percorrem um ciclo de vida que vai desde a formulação, a implementação, o desenvolvimento, a consolidação, ou mesmo o fim desses programas.

A escola pública de tempo integral a partir da contribuição gramsciana

A literatura voltada à educação integral e implementação das escolas de tempo integral envereda por diferentes campos políticos e correntes ideológicas, tornando-se uma questão complexa, uma vez que aponta diversas possibilidades de interpretação. Nessa direção, julgamos importante situar historicamente a temática proposta a partir do pensamento do socialista Gramsci (1891-1937), que defendia a criação da escola unitária de cultura geral, humanista, formativa, que propiciasse o equilíbrio entre o desenvolvimento das capacidades do trabalho manual e intelectual. Portanto, avaliamos que o legado gramsciano é apropriado para refletir a educação integral e a escola de tempo integral, temática que vem ganhando espaço na agenda das políticas públicas educacionais modernas.

Ao cogitarmos a noção de educação integral defendida pelo movimento socialista, que tinha como escopo religar a



vida escolar com a vida produtiva, reportamo-nos à formação proposta por Engels e Marx (2004, p. 68), que a compreendiam pelo menos sob três aspectos: “educação intelectual, educação corporal e educação tecnológica”.

Corroborando essa assertiva, Cavaliere (2009, p. 44) aduz que

o percurso das ideias socialistas em relação à escola apresenta desde cedo uma visão radical de educação integral baseada nesta associação entre educação e trabalho, consolidada na concepção de educação politécnica, cuja ligação intrínseca com produção social, levaria a uma formação capaz de contribuir com a transformação social.

Para Cavaliere (2009), a visão socialista de homem integral foi historicamente formulada em função das condições crescentes de alienação do trabalho social, as quais permanecem enraizadas em nossa sociedade capitalista. Nessa acepção, o movimento socialista caracterizou-se, na área educacional, por atrelar a vida escolar à vida produtiva, em contrapartida com a escola vigente, considerada esvaziada e elitista.

Nessa conjuntura, reportamo-nos novamente a Gramsci (2006), ao tratar da relação entre escola unitária e Estado, e das condições adequadas para implementar uma proposta de escola que forme os sujeitos em sua totalidade. Nesses termos, o autor propõe que o orçamento do Ministério da Educação Nacional seja completamente transformado, ampliando-o significativamente, de maneira que a inteira função da educação e formação de novas gerações deixe de ser privada e se torne pública, pois somente assim ela poderá abarcar todas as gerações, sem divisões de grupos ou castas.

Gramsci (2006) defende que essa transformação da atividade escolar pressupõe uma enorme ampliação da organização

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



prática da escola, isto é, dos prédios, do material científico, do corpo docente, pois a instituição deveria funcionar em tempo integral, com dormitórios, refeitórios, bibliotecas especializadas e salas adequadas para seminários.

Acreditamos, portanto, que a concepção de educação integral, pautada nos princípios gramscianos, corrobora as necessidades concretas da escola pública de tempo integral almejada nos dias atuais.

Percurso Metodológico

A pesquisa sobre a implementação da escola de tempo integral, no Piauí, é de natureza avaliativa. Esta, segundo Silva (2008), é uma articulação entre as abordagens quantitativa e qualitativa, uma vez que a abordagem qualitativa propicia uma visão holística do fenômeno investigado, enquanto a abordagem quantitativa permite realizar medições numéricas e análises estatísticas.

No entendimento de Farra e Lopes (2013), os métodos mistos podem contribuir de forma significativa com as investigações que contemplem a complexidade das pesquisas na área da educação, pois alunos e professores são submetidos, diariamente, a uma infinidade de informações, cujo tratamento e cuja análise pressupõem a conjugação de dados quantitativos e qualitativos, possibilitando ganhos relevantes para estudos complexos, realizados no campo da educação.

Tencionando alcançar os objetivos elencados neste trabalho, utilizamos documentos pertinentes à política de ampliação do tempo integral do cenário piauiense, e como técnicas de investigação questionários e entrevistas. Informamos que a pesquisa foi realizada no âmbito das escolas de tempo integral



de 1º ao 9º ano do ensino fundamental e da Secretaria de Educação do Estado do Piauí (Seduc).

Nessa direção, os documentos foram submetidos à análise documental nos termos de Bardin (1977). O objetivo dessa técnica é fazer com que o pesquisador possa obter o máximo de informações, tanto nos aspectos quantitativos quanto qualitativos. Já os dados obtidos com a aplicação dos questionários foram, primeiramente, tabulados e submetidos a procedimentos estatísticos, em que utilizamos planilhas eletrônicas no software excel. Após a inserção dos dados, foram calculados os percentuais de cada questão e transformados em gráficos, tabelas e quadros.

Já as comunicações contidas nas entrevistas foram analisadas com base na análise de conteúdo, mediante procedimentos sistemáticos sobre os depoimentos dos sujeitos, nos termos de Bardin (1977). Nesse contexto, a autora define a análise de conteúdo como sendo

um conjunto de técnicas de análises das comunicações, visando obter, por meio de procedimento sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção destas mensagens (BARDIN, 1977, p. 42).

Finalizada a exposição do percurso metodológico da presente investigação, passa-se à apresentação dos resultados e discussões da pesquisa.

Resultados e discussões

O processo de implementação de uma política, como nos lembra Arretche (2001, p. 47), “corresponde a uma outra fase

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



da vida de um programa, na qual são desenvolvidas as atividades pelas quais se pretende que os objetivos, tidos como desejáveis, sejam alcançados”. Esse processo, em geral, é permeado de contradições e incertezas que resultam na materialidade da implementação de uma política.

No Piauí, a base legal de maior destaque, que regula a implementação da política de escola de tempo integral e representa o desenho inicial da política no Estado, é o Decreto nº 13.457, de 18 de dezembro de 2008. O referido documento trata das seguintes providências: cria os Centros Estaduais de Tempo Integral, no âmbito da Secretaria de Educação e Cultura; estabelece o objetivo geral e os específicos dos CETI; trata do perfil dos professores para atuar nos centros; discorre sobre os critérios para a candidatura ao processo de remanejamento dos professores para atuar nos centros; trata da formação do corpo docente; estabelece as competências dos gestores dos centros; explicita as competências do Estado para com a política; aponta os resultados que deveriam ser alcançados após um ano de implantação dos CETIs; e trata da gratificação por condição especial de trabalho aos servidores dos centros.

No que tange à criação dos CETIs, o Decreto supracitado contempla, na política, o ensino fundamental, o ensino médio e a educação profissional, implantados por polos distribuídas nas vinte e uma Gerências Regionais de Educação (GRE's), em parceria com os municípios do Estado do Piauí e com as entidades da sociedade civil organizada (PIAUÍ, 2008).

Importa registrar que dentre os municípios escolhidos para iniciar a materialização da política, Teresina, a capital do Estado, era a que possuía mais escolas de tempo integral implantadas: nove no total.



Quanto aos objetivos dos CETIs, o Decreto nº 13.457/08, assim se manifesta:

os Centros Estaduais de Tempo Integral terão como objetivo geral a concepção, o planejamento e a execução de um conjunto de ações inovadoras em conteúdo, método e gestão, direcionados à melhoria da oferta e qualidade do ensino público e gratuito do Estado do Piauí, assegurando a efetividade desse dever do Estado no âmbito da rede pública, através do aporte de recursos técnicos, financeiros e materiais, públicos e privados, conjugados com ações comunitárias, observando os princípios da Constituição Brasileira e das leis específicas (PIAUÍ, 2008, p. 1).

Ao analisar o objetivo que regula a implementação das escolas de tempo integral no Estado, averiguou-se que ele visa à melhoria da oferta e qualidade do ensino público no Piauí, e coloca o Estado como responsável por assegurar o cumprimento desse direito, garantindo as condições necessárias para a implementação e desenvolvimento da política.

No seu entendimento de (ARRETCHE, 2001, p. 46), a definição das estratégias se constitui em escolher, entre as alternativas possíveis, aquelas que possam atingir o objetivo estabelecido, podendo, ainda, este, ser alcançado por diversas modalidades de ação. Portanto, o desenho de implementação se dá com a definição dos objetivos e das estratégias, a partir dos quais o programa ou a política ganham corpo no cenário das políticas públicas.

Na tentativa de produzir uma análise mais aprofundada acerca da avaliação do processo de implementação da ETI no Piauí, buscou-se saber do Secretário de Educação da época como foi o processo de construção da proposta e quais agentes participaram desse primeiro momento. O Secretário SE01 explicitou que foi criada uma Gerência de Educação em Tempo In-

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



tegral para coordenar o processo de implantação das ETI, assim como foram realizados seminários internos com a participação de convidados, como Horácio Almendra, do Instituto de Qualidade de Educação (IQE). Segundo o Secretário supracitado, foi nesses momentos de formação que a SEDUC soube da existência do Instituto de Co-responsabilidade pela Educação (ICE), dirigido por Marcos Magalhães, que desenvolvia uma experiência de tempo integral no Ensino Médio, em Recife (Pernambuco).

O contato resultou em um convênio de cooperação técnica entre a Secretaria de Educação do Piauí e o Instituto de Co-responsabilidade pela Educação (ICE), de Pernambuco, com vigência de cinco anos, a contar de 28 de dezembro de 2008.

O convênio estabelecia como objetivo principal

a consultoria para desenvolvimento do conjunto de ações que visam à melhoria da oferta e qualidade do ensino público médio do Estado do Piauí, no processo de implantação de Escolas de Ensino Médio em tempo integral ou jornada ampliada, assegurando a efetividade desse dever do Estado no âmbito da rede pública, conjugado com ações comunitárias, observando os princípios constantes da Constituição da República e das leis específicas (PIAUI, 2008, p. 2).

A justificativa para o referido convênio, conforme uma das coordenadoras entrevistadas decorre do fato de o Estado do Piauí não possuir experiência, até então, nessa modalidade de ensino. Os resultados positivos das escolas de Pernambuco, a experiência do ICE em assessorar a implementação das ETI naquele Estado, e o fato de esta ser uma instituição com trabalho consolidado no mercado, motivou o interesse na referida parceria que envolveu, também, visitas às escolas, a cada três meses, e a construção dos documentos necessários para a implementação da política.



O Secretário SE01 informa que os principais atores que participaram da criação da proposta de ampliação do tempo nas escolas públicas do Piauí foram os funcionários da Secretaria e os assessores do ICE e do MEC, com destaque para Jaqueline Moll, que esteve no Estado para discutir a implementação da proposta.

Em consonância com as informações do referido Secretário, o Relatório sobre os Centros Estaduais de Educação em Tempo Integral destaca que o processo de implementação da proposta iniciou-se a partir de uma visita realizada, em 2008, por uma equipe de gestores escolares e técnicos da Secretaria, liderada pelo Secretário de Estado da Educação do Piauí, Antônio José Castelo Branco Medeiros, ao Estado de Pernambuco, intentando conhecer a experiência das escolas de tempo integral. Segundo informação colhida durante a entrevista com o referido gestor, a equipe passou dois dias em Recife e dois no município de Bezerros, onde foi possível conhecer a experiência mediante observação da dinâmica das escolas e reuniões com diretores escolares, professores e alunos.

A efetiva implantação das escolas de tempo integral na rede estadual do Piauí teve início em 2009, com a criação de 17 CETI, denominados Centros de Ensino Fundamental de Tempo Integral (CEFTI), Centros de Ensino Médio de Tempo Integral (CEMTI) e Centros de Ensino Profissional de Tempo Integral (CEPTI), embora o convênio com o ICE mencionasse a consultoria para a implantação apenas de escolas de ensino público médio do Estado do Piauí. De acordo com o Secretário do período, a Secretaria de Educação utilizou-se dos conhecimentos e da assessoria prestada pelo ICE para implantar as três modalidades citadas, porque era de interesse da gestão.

No entendimento do Secretário SE01 entrevistado, a ampliação do tempo escolar se justifica porque é mais fácil fa-

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



zer educação integral numa escola de tempo integral do que numa escola de turno único:

[...] uma coisa não se contrapõe a outra, no entanto, sobre a história “tempo integral”, a batalha é aumentar o tempo dos alunos sob a orientação na escola. Na nossa concepção não é necessariamente dentro da escola, porque a educação em tempo integral permite, inclusive, você fazer atividades extra prédio, extra escola, não é só extraclasse não, é extra escola: integração com a comunidade. A educação em tempo integral é a pré-condição pra você fazer uma melhor educação integral (informação verbal)¹.

Inferiu-se da fala do gestor que o mesmo possui uma visão ampliada do que se considera educação integral, uma vez que, em sua concepção, a aprendizagem não acontece somente com as atividades escolares, mas, também, nas extraescolares, em parceria com a comunidade. No entanto, a execução de atividades fora da escola requer mais recursos humanos, garantia de orientação e segurança para os alunos, bem como a boa vontade das instituições públicas em disponibilizar os espaços para as atividades.

Ainda na tentativa de compreender a fase correspondente à implementação do tempo integral no Piauí, procurou-se saber da coordenação das ETI (CO1), mediante entrevista, quais os critérios utilizados para a escolha das 17 (dezesete) escolas de tempo integral implementadas em 2009. A coordenadora pontuou que a SEDUC utilizou como critérios: escolas com baixo IDEB, escolas que tivessem espaços que propiciassem ampliação e reformas, necessidade do município e potencialidade da escola para a melhoria do rendimento dos alunos.

¹ Entrevista. SE01



Desse modo, a decisão em selecionar as escolas com base nos critérios acima elencados parece afetar o processo de implementação da política de ETI no Piauí. Veja-se o número de escolas implementadas no decorrer dos anos, na seguinte tabela de oferta:

Tabela 1 – Número de escolas de tempo integral implementadas no Piauí, por ano (2009 a 2015)

Ano 2009	Ano 2010	Ano 2011	Ano 2012	Ano 2013	Ano 2014	Ano 2015	Total de escolas
17	01	01	01	03	19	02	44

Fonte: Coordenação de Tempo Integral/Equipe Técnica da GEM. Diagnóstico da proposta do Plano Estadual de Educação do Piauí aprovado na Conferência Estadual de Educação (2016).

A Tabela 1 demonstra que o processo de implementação da política se deu de forma irregular, porque iniciou-se com 17 unidades e, em um intervalo de quatro anos, foram criadas apenas mais seis unidades. Em 2014, foi implementado um número maior de escolas de tempo integral, totalizando 19 unidades. Cumpre sobrelevar que, nesse mesmo ano, o Governador da época renunciou ao cargo em abril, a fim de disputar as eleições. No ano seguinte, 2015, foram implementadas somente duas escolas.

Os motivos para a oscilação no processo de implementação das escolas de tempo integral, no Piauí, no período investigado, estão vinculados às preferências, às prioridades do governo, sendo a mudança de gestão importante fator para a compreensão do movimento de implantação das ETI.

No que tange à qualidade da oferta, de acordo com o Relatório sobre os Centros Estaduais de Educação de Tempo Integral (PIAUI, 2010), todas as escolas foram implantadas nas

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
 NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
 RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



condições físicas existentes, sendo gradativamente adequadas à exigência da proposta pedagógica. Consoante o documento supracitado, o horário de funcionamento dessas instituições é das 7h20min às 17h para alunos, professores, gestores e demais funcionários, sendo garantidos aos discentes dois lanches e almoço, práticas em laboratórios, dois horários de estudos supervisionados por professores, atividades esportivas curriculares e extracurriculares.

Para o Secretário SE01, o fato de o Estado ter iniciado a ampliação do tempo educativo sem que as condições iniciais fossem garantidas gerou muitas críticas. No entanto, o referido gestor afirmou que era “melhor preparar e começar em condições insuficientes, porque, assim, tinha a pressão pra fazer (informação verbal)”².

Essa postura não coaduna com as ações apontadas por Gramsci (2006) como necessárias à implantação da escola unitária, pois o autor enfatiza que devem ser criadas, pelo menos, as condições mais importantes, como prédios, material científico, corpo docente etc., visto que a escola unitária deveria ser organizada como escola de tempo integral. Infere-se, portanto, que a decisão do Secretário SE01 de ampliar o tempo educativo nas escolas públicas do Piauí, sem as condições adequadas, não garantiu, necessariamente, a ampliação de oportunidades e situações que promovessem aprendizagens significativas aos estudantes matriculados na ETI.

Para apreender o processo de implementação da política na sua totalidade, questionamos os gestores escolares se a transição de uma administração para outra prejudica a implementação das ETI. Partindo de suas afirmativas, 70% con-

² Entrevista. SE01.



cordam que a mudança administrativa pode, sim, prejudicar o andamento da implementação da política; os demais (30%) discordam dessa assertiva.

A esse respeito, concordamos com o posicionamento de Cunha (1997, p. 1), que considera que as discontinuidades das políticas são “resultantes do fato de que cada ministro ou secretário de educação tenha a sua ideia *salvadora* para a crise da educação, o seu plano de carreira, a sua proposta curricular, o seu tipo de arquitetura escolar, as suas prioridades”. Portanto, as condições que envolvem as transições administrativas, consideradas legítimas e democráticas, provocam, na grande maioria das vezes, a ruptura de programas e políticas educacionais desenvolvidos pela administração, isso porque são percebidos como estritos a determinados governos ou partidos.

A história da política brasileira, a partir desse cenário, é permeada de interesses partidários momentâneos e contraditórios, uma vez que, em anos de eleição, a sociedade é acometida de certa insegurança, desconfiança. Esse clima de instabilidade advém das mudanças prometidas pelo partido vencedor. De modo geral, estas envolvem o desmonte das políticas implantadas no governo anterior.

Assim como Cunha (1997), Arretche (2001, p. 48) alerta que

políticas públicas compartilhadas por governos ligados a partidos políticos que competem entre si tendem a produzir comportamento não-cooperativos, pois na base das relações de implementação haveria uma incongruência básica de objetivos, derivadas da competição eleitoral.

O posicionamento da autora chama atenção para a incerteza quanto às ações dos implementadores de determinado programa ou política em tempos de transição de uma admi-

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



nistração para outra, momento marcado, grande parte das vezes, por interesses político-partidários que em sua maioria não coincidem com os interesses coletivos. Nesses casos, o desenho original da política tende a sofrer modificações de acordo com a concepção dos implementadores, influenciando, de modo significativo, na qualidade do programa ou projeto.

No contexto das políticas públicas, a adesão dos implementadores é fundamental para o desenvolvimento das ações concretas. Nesse sentido, questionou-se os gestores escolares de onde partiu a ideia de transformar a unidade em escola de tempo integral, cujo resultado está exposto na Tabela 2, a seguir:

Tabela 2 – Opinião dos gestores sobre a decisão de transformar a unidade em escola de tempo integral

Opinião sobre a decisão	Quantidade de gestores	% gestores
Da comunidade	2	20
Da Secretaria de Educação	3	30
Do consenso entre comunidade e Secretaria	5	50
Total	10	100

Fonte: Dados empíricos (2016).

Como se pode constatar, a maioria dos gestores respondeu que houve consenso entre a comunidade escolar e a Secretaria na decisão, totalizando um percentual de 50%, ainda que 20% comunique que foi somente da comunidade e 30% da Secretaria. Embora a iniciativa possa ter partido unilateralmente da SEDUC ou da comunidade, a adesão da outra parte é condição decisiva para a implantação e o sucesso da proposta.

Veja-se o posicionamento de um dos gestores entrevistados em relação à sua própria unidade:



O horário de tempo integral foi muito bem aceito na comunidade, pois a escola já vinha obtendo bons resultados. A decisão de transformar a escola regular para a de tempo integral partiu, portanto, dos funcionários da unidade, bem como dos pais, pois estes acreditavam que era o melhor para seus filhos. Os pais e a comunidade abraçaram a proposta, de maneira que, na época das matrículas, a escola não tinha como atender toda demanda, uma vez que, no entendimento dos pais, era melhor o aluno passar o dia todo na escola (informação verbal).³

De acordo com discurso do gestor escolar, a decisão de transformar a escola regular em escola de tempo integral partiu da comunidade escolar, uma vez que envolveu a participação dos gestores, professores e pais. A participação destes no que diz respeito às medidas pedagógicas implantadas, tem respaldo no Estatuto da Criança e do Adolescente, art. 53, parágrafo único, que estabelece como direito dos pais ou responsáveis ter ciência do processo pedagógico, bem como participar da definição das propostas educacionais.

Compreende-se que a transformação da escola regular em escola de tempo integral exige uma organização prática muito complexa, exigindo do Poder Público mais que a vontade de fazer. É preciso ir além e realizar um planejamento global para atender, mesmo que minimamente, ao seu objetivo, que é oferecer educação integral nas escolas de tempo integral. Portanto, é temerário propor um projeto educativo como esse para os profissionais da escola, para os alunos e para toda a comunidade escolar sem garantir as condições adequadas de trabalho.

³ Entrevista. GE01.

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



Considerações possíveis

No que se refere aos condicionantes investigados, ficou evidenciado que a ampliação da jornada escolar foi motivada pela decisão dos gestores e pela adesão da comunidade escolar, e que essa modalidade carece de um planejamento global que contemple dotação orçamentária específica. Apesar da avaliação positiva pela maior parte dos sujeitos entrevistados e do avanço que representou a proposta para a rede estadual, a pesquisa permitiu conceber que a proposta não foi implementada de forma a atender a todas as exigências para a formação integral dos discentes, dificultando a melhoria da oferta e a qualidade do ensino público e gratuito no Estado do Piauí. O direito à educação integral ainda está no horizonte dos interesses e das necessidades da população, sendo que a simples ampliação do tempo, embora relevante, não esgota as ações necessárias para a educação omnilateral, que envolve elementos estruturais e curriculares centrais à ampliação do universo cultural de crianças e adolescentes.

Referências

ARRETCHE, Marta Teresa da Silva. Uma contribuição para fazermos avaliações menos ingênuas. In: BARREIRA, Maria Cecília Roxo Nobre; CARVALHO, Maria do Carmo Brant de(Org.). **Tendências e perspectivas na avaliação de políticas e programas sociais**. São Paulo: IEE/PUC-SP, 2001, p. 44-56.

AZEVEDO, Janete MariaLins de. **A educação como política pública**. 3. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa, Portugal: Edições 70, LDA, 1977.



BRASIL. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 13 jul. 1990. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18069.htm>. Acesso em: 22 ago. 2014.

CAVALIERE, Ana Maria Villela. Notas sobre o conceito de educação integral. In: COELHO, Lígia Martha Coimbra da Costa (Org.). **Educação integral: estudos e experiências em processo**. Petrópolis, RJ: DP et alli; Rio de Janeiro: FAPERJ, 2009.

CUNHA, Luiz Antônio. **Política educacional no Brasil: a profissionalização no ensino médio**. Rio de Janeiro: Eldorado, 1997.

DAL-FARRA, Rossano André; LOPES, Paulo Tadeu Campos. Métodos mistos de pesquisa em educação. **Nuances: estudos sobre educação**. Presidente Prudente, SP, v. 24, n. 3, p. 67-80, set./dez. 2013. Disponível em: <<http://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/viewFile/2698/2362>>. Acesso em: 27 nov. 2015.

DRAIBE, Sônia Miriam. Avaliação de implementação: esboço de uma metodologia de trabalho em políticas públicas. In: BARREIRA, Maria Cecília Roxo Nobre; CARVALHO, Maria do Carmo Brant de (Org.). **Tendências e perspectivas na avaliação de políticas e programas sociais**. São Paulo: IEE/PU-C-SP, 2001. p. 44-56.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do cárcere**. Edição e tradução: Carlos Nelson Coutinho. Co-edição: Luiz Sérgio Henriques; Marco Aurélio Nogueira. 4. ed. Rio de Janeiro: Civilização brasileira, v. 2, 2006.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Textos sobre educação e ensino**. Tradução: Rubens Eduardo Frias. São Paulo: Centauro, 2004.

PIAÚÍ. **Decreto nº 13.457, de 18 de dezembro de 2008**. Institui, no âmbito da Secretaria de Educação e Cultura, os

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



Centros Estaduais de Tempo Integral, e dá outras providências. Teresina, PI, 2008.

_____. **Relatório sobre os Centros Estaduais de Educação de Tempo Integral.** Teresina, PI, 2010.

SILVA, Maria Ozanira da Silva e. Avaliação de políticas e programas sociais: uma reflexão sobre o conteúdo teórico e metodológico da pesquisa avaliativa. In: SILVA, Maria Ozanira da Silva e (Org.). **Pesquisa avaliativa:** aspectos teóricos-metodológicos. São Paulo: Veras Editora; São Luís, MA: GAEPPE (Grupo de Avaliação e Estudo da Pobreza e de Políticas Direcionadas à Pobreza), 2008. p. 89-177.



A VALIAÇÃO INSTITUCIONAL COMO INSTRUMENTO DE POLÍTICA PÚBLICA

Andréia Vieira de Mendonça

Créditos do autor: Doutoranda em Educação 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: andreiavieiramendonca@gmail.com.

Kamila Vieira de Mendonça

Créditos do autor: Doutora em Economia pelo CAEN - Universidade Federal do Ceará (UFC), Professora do LABOMAR/UFC. E-mail: kamilavm@gmail.com.
Eixo: Avaliação Institucional e Políticas Públicas

RESUMO

A avaliação é uma importante ferramenta de planejamento estatal para o aperfeiçoamento dos recursos públicos, da gestão e do controle da sociedade no que se refere às ações do governo. No caso das Instituições de Ensino Superior, são realizadas avaliações institucionais periodicamente. Os resultados dessas avaliações, para que sejam eficazes e eficientes, são fundamentais para melhorar os modelos. Dessa forma, a avaliação institucional, como política pública, serve para medir os resultados das ações realizadas, ou seja, é possível verificar se a ação alcançou os objetivos propostos no planejamento. Pretende-se, nesse trabalho, contribuir para a formulação de política pública voltada às Instituições de Ensino Superior ao discutir a importância da avaliação institucional. Para isso, utilizou-se a base de dados, com informações anuais das Universidades Públicas para o período de 2000 a 2014, do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Diante dos resultados apresentados, sobre o nível de investimentos, os alunos matriculados e as funções docentes, é imperioso enfatizar a importância da avaliação institucional como recurso para implementação de ações voltadas ao saneamento das dificuldades apontadas pelos estudantes e professores que participam das avaliações.

Palavras-chaves: Avaliação Institucional. Planejamento. Política Pública.

ABSTRACT

The evaluation is an important tool of state planning for the improvement of the public resources, the management and the

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



control of the society with respect to the actions of the government. In the case of Higher Education Institutions, institutional evaluations are carried out periodically. The results of these evaluations, in order to be effective and efficient, are fundamental to improving the models. Thus, institutional evaluation, as a public policy, serves to measure the results of the actions carried out, ie it is possible to verify if the action reached the objectives proposed in the planning. This work intends to contribute to the formulation of public policy focused on Higher Education Institutions in discussing the importance of institutional evaluation. For this purpose, the database was used, with annual information from the Public Universities for the period from 2000 to 2014, from the National Institute of Studies and Educational Research Anísio Teixeira. Given the results presented, on the level of investments, students enrolled and the teaching functions, it is imperative to emphasize the importance of institutional evaluation as a resource for implementing actions aimed at the improvement of the difficulties pointed out by students and teachers who participate in the evaluations.

Key-words: Institutional Evaluation. Planning. Public policy.

Introdução

A escassez de recursos associada às necessidades ilimitadas leva a questões sobre como administrar os poucos recursos dos quais dispomos. Para combater o desperdício e melhorar a qualidade de vida, é preciso ordenar as prioridades e a distribuição dos recursos por meio do planejamento.

A avaliação é uma ferramenta de planejamento estatal importante para o aprimoramento dos recursos públicos, da gestão e do controle da sociedade no que se refere às ações do governo. Segundo Cohen e Rolando (2013), a avaliação auxilia as decisões políticas, buscando soluções teoricamente fundamentadas e que se apoiem na análise de êxitos e fracassos. Além disso, serve para aperfeiçoar o nível de racionalidade das políticas.



A avaliação não deve ser vista como uma iniciativa isolada e independente. Ela faz parte de um processo de planejamento da política, gerando uma retroalimentação que permite escolher entre diversas ações com base na eficiência e eficácia. Além disso, analisa os resultados obtidos por essas ações, criando a possibilidade de retificá-las e reorientá-las em direção ao fim proposto.

No caso das Instituições de Ensino Superior, são realizadas avaliações institucionais periodicamente. Os resultados dessas avaliações, para que sejam eficazes e eficientes, são fundamentais para melhorar os modelos. Dessa forma, a avaliação institucional, como política pública, serve para medir os resultados das ações realizadas, ou seja, é possível verificar se a ação alcançou os objetivos propostos no planejamento.

Com este trabalho, pretende-se contribuir para a formulação de política pública voltada às Instituições de Ensino Superior ao discutir a importância da avaliação institucional.

Referencial teórico

Na literatura são abordados diferentes modelos de avaliação de acordo com o objeto que será avaliado.

Segundo Franco (1971 apud COHEN; ROLANDO, 2013), “avaliar é fixar o valor de uma coisa; para ser feita se requer um procedimento mediante o qual se compara aquilo a ser avaliado com um critério ou padrão determinado”.

Para Musto (1975 apud COHEN; ROLANDO, 2013), avaliação é o “ramo da ciência que se ocupa da análise da eficiência”.

“O objeto da pesquisa avaliativa é comparar os efeitos de um programa com as metas que se propôs alcançar a fim de contribuir para a tomada de decisões subsequentes acerca

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



do mesmo e para, assim, melhorar a programação futura”. (WEISS apud COHEN; ROLANDO, 2013).

Avaliação é

O processo orientado a determinar sistemática e objetivamente a pertinência, eficiência, eficácia e impacto de todas as atividades à luz de seus objetivos. Trata-se de um processo organizativo para melhorar as atividades ainda em marcha e ajudar a administração no planejamento, programação e futuras tomadas de decisões. (ONU apud COHEN; ROLANDO, 2013).

Um meio sistemático de aprender empiricamente e de analisar as lições aprendidas para o melhoramento das atividades em curso e para o fomento de um planejamento mais satisfatório mediante uma seleção rigorosa entre as distintas possibilidades de ação futura. Isso supõe uma análise crítica dos diferentes aspectos do estabelecimento e da execução de um programa e das atividades que constituem o programa, sua pertinência e eficácia, seu custo e sua aceitabilidade por todas as partes interessadas. (OMS apud COHEN; ROLANDO, 2013).

Para Ramos e Schabbach (2012), as principais questões que devem ser respondidas pelos estudos de avaliação são “em que medida os objetivos propostos na formulação do programa-projeto são ou foram alcançados? Como o programa funciona? Quais os motivos que levam ou levaram a atingir ou não os resultados?”

No caso das Instituições de Ensino Superior, a avaliação institucional educacional é um processo que vem despontando com maior intensidade a partir da primeira metade do séc. XX. A avaliação institucional, em geral, se desenvolveu inicialmente no setor empresarial para, em seguida, debruçar-se sobre as escolas e universidades (ANDRIOLA, 1999).

O Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES) tem por finalidade a melhoria da qualidade da edu-



cação superior, a orientação da expansão da 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 (BRASIL, 2004).

Um objetivo importante na concepção original do SINAES, coerente com a ideia de sistema, é a articulação entre a avaliação e a regulação. Com base nos resultados globais da avaliação, e não em um instrumento único, a regulação seria mais fidedigna, fundamentada e eficaz do ponto de vista da relevância social e da pertinência essenciais à construção da qualidade do sistema de educação superior (SOBRINHO, 2010).

O SINAES, ao promover a avaliação de instituições, de cursos e de desempenho dos estudantes, deverá assegurar a avaliação institucional, interna e externa, contemplando a análise global e integrada das dimensões, estruturas, relações, compromisso social, atividades, finalidades e responsabilidades sociais das instituições de educação superior e de seus cursos; o caráter público de todos os procedimentos, dados e resultados dos processos avaliativos; o respeito à identidade e à diversidade de instituições e de cursos e a participação do corpo discente, docente e técnico-administrativo das instituições de educação superior, e da sociedade civil, por meio de suas representações (BRASIL, 2004).

Conforme a legislação pertinente ao SINAES, os processos de avaliação institucional internos e externos deveriam produzir um conjunto de pareceres e informações quantitativos e qualitativos a respeito de cada instituição ou curso, a

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



ser submetido a parecer conclusivo da Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior (CONAES), e posteriormente às instâncias de regulação. A CONAES foi instituída pelo MEC para coordenar e supervisionar o sistema de avaliação, propiciando-lhe unidade e qualidade. Nos termos da lei que a criou, essa Comissão tem as atribuições de propor e avaliar as dinâmicas, procedimentos e mecanismos utilizados pelo SINAES; estabelecer diretrizes para a organização e designação das comissões de avaliação; analisar relatórios, elaborar pareceres e encaminhar recomendações às instâncias competentes; formular propostas para o desenvolvimento de instituições de educação superior, baseadas nas análises e recomendações produzidas no processo de avaliação; articular-se com os sistemas estaduais de educação, estabelecendo ações e critérios comuns de avaliação e supervisão da Educação Superior (SOBRINHO, 2010).

O controle de aperfeiçoamento das instituições diante das necessidades socioeconômicas e de mercado intensificaram as práticas avaliativas no sentido de mensurar e estimar probabilidades de crescimento. No âmbito da educação, seu interesse se acentuou com a exigência de prestação de contas (accountability) que ganhou espaço nos EUA em meados do século passado. (VIANNA, 1997).

A política de avaliação é foco central na agenda governamental concernente ao cenário da educação superior no Brasil, consiste em ferramenta de atualização pedagógica, organização e implementação de reformas curriculares e subsidia a gestão para a promoção constante da melhoria da qualidade da instituição (NOVAES, 2011).

A cultura avaliativa, de acordo com Andriola (1999), foi mais bem entendida e realizada quando se tornou necessário



se posicionar a respeito da qualidade do ensino diante da expansão e descentralização dos centros educacionais. A resposta da avaliação é um discurso que se compromete com a educação como prática social que, por isso, não apenas concentra expectativas, mas também implica consequências sobre a sociedade.

A respeito do papel da avaliação, Sobrinho (2010, p. 221) analisa:

A avaliação deve ter também o papel de fortalecer estratégias e políticas coerentes com os grandes objetivos nacionais. Por isso, é importante que o sistema de avaliação ponha em foco de reflexão e análise os temas da pertinência e da relevância social dos conhecimentos e da formação, da democratização da educação e, portanto, da equidade, do acesso e da permanência, tendo como referência os valores primordiais e as prioridades da sociedade e das comunidades regionais.

Para que a avaliação institucional seja feita com a função de aperfeiçoar o próprio objeto avaliado, é preciso que exista a negociação entre as partes envolvidas, a fim de que ambos cooperem com o processo e o tornem o mais satisfatório e justo possível. Andriola (1999) aponta algumas características que a avaliação institucional deve se referir e explicitar: os objetivos específicos da avaliação; os aspectos que serão avaliados; os tipos de informações que serão levadas em consideração; a utilização dos resultados da avaliação e a possibilidade de se reavaliar e realimentar os dados para que o processo seja acompanhado.

Além disso, a avaliação institucional pode acontecer de forma interna e externa à instituição no que diz respeito ao envolvimento e direcionamentos dos avaliadores.

A avaliação interna é planejada pela própria equipe da instituição e realizada por avaliadores profissionais, já a avalia-

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



ção externa está relacionada a avaliadores que não fazem parte da instituição, relacionando os componentes mais e menos importantes a serem avaliados, elaborando desde o desenho até o resultado da avaliação.

Andriola (1999) aborda sete fases da avaliação institucional: i) estabelecer a finalidade da avaliação; ii) adotar um modelo teórico e uma concepção de avaliação; iii) deliberar os componentes ou subcomponentes que serão avaliados; iv) determinar os avaliadores e os avaliandos; v) decidir sobre a metodologia da avaliação; vi) prever o modelo de relatório que se produzirá ao término e vii) prever o processo de meta-avaliação. Esse tipo de avaliação se caracteriza por ser processual, integral, sistemática, progressiva, inovadora e científica.

Para que os resultados alcançados sejam válidos e fidedignos é preciso que as fases da avaliação sejam levadas em consideração em sua sequência e características.

Procedimentos metodológicos

O objetivo desse trabalho é discutir sobre a importância da avaliação institucional como instrumento de política pública. Para isso, utilizou-se a base de dados, com informações anuais das Universidades Públicas para o período de 2000 a 2014, do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Essa autarquia federal vinculada ao Ministério da Educação (MEC) tem como missão “subsidiar a formulação de políticas educacionais dos diferentes níveis de governo com intuito de contribuir para o desenvolvimento econômico e social do país” (INEP, 2017a).



Resultados e discussões

A tabela 1 resume os indicadores financeiros da educação superior, no Brasil, no período de 2000 a 2014.

O investimento público direto por estudante expõe o quanto o setor público investe na educação para cada estudante da rede pública de ensino superior, com valores atualizados para 2014 pelo Índice Nacional de Preços ao Consumidor Amplo (IPCA). Verifica-se que houve uma redução no período de 2002 a 2009, mantendo-se o nível de investimento nos outros anos.

Quanto ao percentual do investimento público direto em relação ao Produto Interno Bruto (PIB), os valores dessa estimativa mantiveram-se entre 0,6 e 0,8, no período do estudo. Esse cálculo não é composto por valores despendidos com aposentadorias, pensões, investimento com bolsas de estudo, financiamento estudantil e despesas com juros, amortizações e encargos da dívida da área educacional.

Com base na estimativa do percentual do investimento público direto em relação ao PIB per capita, percebe-se uma redução no decorrer dos anos, passando de 128,5 no ano 2000 para 80,3 em 2014.

No que se refere à proporção do investimento público direto, esse indicador não apresentou grandes variações no período de estudo.

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



Tabela 1 – Indicadores financeiros educacionais – Educação Superior – Brasil 2000-2014

Ano	Investimento Público Direto por Estudante R\$ 1,00	Percentual do Investimento Público Direto em relação ao PIB (%)	Percentual do Investimento Público Direto por Estudante em relação ao PIB per capita (%)	Proporção do Investimento Público Direto (%)
2000	21.341	0,7	128,5	20,1
2001	21.089	0,7	125,7	19,6
2002	19.531	0,8	117,1	20,4
2003	17.067	0,7	98,5	19,4
2004	16.157	0,6	89,1	18,3
2005	17.409	0,7	92,9	19,2
2006	18.023	0,7	90,9	16,7
2007	19.044	0,7	90,3	16,8
2008	17.602	0,7	78,4	15,9
2009	19.769	0,7	86,9	16,2
2010	21.013	0,8	84,8	16,4
2011	22.389	0,8	88,3	17,6
2012	20.335	0,8	80,5	17,3
2013	22.753	0,8	88,9	18,2
2014	21.875	0,8	80,3	19,3

Fonte: Elaborado pelos autores. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (2017b).

“Notas: 1 – Utilizaram-se os seguintes grupos de Natureza de Despesa: Pessoal Ativo e Encargos Sociais; outras Despesas Correntes; Investimentos e Inversões Financeiras; 2 – Não se incluem nestas informações as seguintes despesas: aposentadorias e reformas, pensões, recursos para bolsa de estudo e financiamento estudantil, despesas com juros e encargos da dívida e amortizações da dívida da área educacional e a modalidade de aplicação: Transferências Correntes e de Capital ao Setor Privado; 3 – A Educação Superior corresponde aos cursos superiores em Tecnologia, demais cursos de Graduação (Presencial e a distância) (exceto cursos sequenciais) e cursos de pós-graduação Stricto Sensu – Mestrado, Mestrado Profissional e Doutorado (excetuando-se as especializações Lato Sensu).”



Ainda com base nas estatísticas do Inep, no Censo da Educação Superior, realizado anualmente, verificou-se um aumento do número de matrículas em cursos de graduação da rede pública, no período de 2000 a 2014. O número de concluintes em cursos de graduação, de 2003 a 2014, manteve-se estável; assim como o número de funções docentes em tempo integral. (INEP, 2017c).

Diante dos resultados apresentados, é imperioso enfatizar a importância da avaliação institucional como recurso para implementação de ações voltadas ao saneamento das dificuldades apontadas pelos estudantes e professores que participam das avaliações.

Considerações finais

Avaliar é uma condição indispensável para a gestão de programas e projetos que envolvem a sociedade, pois proporciona conhecimento a respeito da ação realizada, oferece informações para investigar a efetividade da direção escolhida e torna possível a correção de decisões. A prática de avaliação permite verificar a pertinência, a consistência, a coerência e a viabilidade dos programas públicos.

Dessa forma, a avaliação institucional deve oferecer informações importantes para alterar os processos que determinam a eficiência e a eficácia das políticas sociais. Esse princípio coloca a avaliação institucional como um recurso relevante para a decisão política.

Referências

ANDRIOLA, W. B.; ANDRIOLA, C. G. **Avaliação da qualidade educacional da Faculdade de Educação (FACED) da Uni-**

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



versidade Federal do Ceará (UFC). In *Ensaio: avaliação de políticas públicas educacionais*. Rio de Janeiro. V.17, n.62, p. 153 – 168. Jan/Mar 2009.

BRASIL. Lei nº.10.861, de 14 de abril de 2004. **Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES.** Diário Oficial[da] República Federativa do Brasil. Brasília, DF, 15 abr. 2004. Seção 1.

COHEN, E.; ROLANDO, F. **Avaliação de projetos sociais.** 11. ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2013.

DIAS SOBRINHO, J. **Avaliação e transformações da educação superior brasileira (1995-2009): do provão ao Sinaes.** *Avaliação (Campinas)* [online]. 2010, vol.15, n.1, pp.195-224. ISSN 1414-4077. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S1414-40772010000100011>>. Acesso em: 03 de 1º de 2017.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Conheça o inep.** Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/guest/conheca-o-inep>>. Acesso em: 17 ago. 2017a.

_____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Investimentos públicos em educação.** Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/guest/investimentos-publicos-em-educacao>>. Acesso em: 17 ago. 2017b.

_____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo da educação superior.** Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/guest/censo-da-educacao-superior>>. Acesso em: 17 ago. 2017c.

NOVAES, A. de O. Avaliação do desempenho docente: uma experiência formativa para alunos e professores. **Estudos em avaliação educacional.** São Paulo, v. 22, n. 48, jan./abr. 2011. Disponível em <<http://www.fcc.org.br>>. Acesso em 20 de ago de 2017.



RAMOS, M. P.; SCHABBACH, L. M. O estado da arte da avaliação de políticas públicas: conceituação e exemplos de avaliação no Brasil. **Revista de Administração Pública**, Rio de Janeiro, v. 46, n. 5, p. 1271-1294, set./out. 2012.

VIANNA, H. M. **Avaliação**: considerações teóricas e posicionamentos. *Estudos em Avaliação Educacional*, São Paulo, n. 16, p. 5-35, jul./dez. 1997.

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



PONTOS E CONTRAPONTO DAS NORMAS DAS POLÍTICAS PÚBLICAS DE PÓS-GRADUAÇÃO LATO SENSU NA AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL

Messias Kilder de Sousa

Faculdade Luciano Feijão

Lídia Azevedo de Menezes

Faculdade Luciano Feijão

Agência Financiadora: Não contou com financiamento

RESUMO

O objetivo deste trabalho é analisar os pontos e contrapontos das normas das políticas públicas de Pós-Graduação Lato Sensu, a partir da trajetória histórica com ênfase nos reflexos causados pela falta de um sistema de supervisão do processo de avaliação institucional da qualidade da oferta e manutenção desses cursos no âmbito da conjuntura brasileira. Em meio aos avanços tecnológicos, a procura por uma educação continuada por parte dos educadores, a busca empresarial por recursos humanos qualificados e a competitividade da globalização, torna-se imperativo uma maior análise na forma em que os cursos de Pós-Graduação Lato Sensu são autorizados, supervisionados e, principalmente, avaliados, por oportunizarem aos seus egressos a qualificação que os coloca em nível que é chave para o magistério da Educação Superior e lhes confere titulação de especialista. Fundamentou-se na legislação educacional brasileira, bem como obras de autores como Dias Sobrinho (2002, 2010), Poletti (2009), Zoccoli (2012), dentre outros, com fulcro no Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES, e no Direito Brasileiro. Utilizou-se a metodologia bibliográfica do método dedutivo, analisando a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB 9394/96, Decretos, Portarias, Resoluções, Projetos, Pareceres e outras publicações especializadas. Os resultados apontaram lacunas no sistema que regula as normas das políticas públicas de Pós-Graduação Lato Sensu no que se refere à incipiência que comanda o setor de Avaliação Institucional.

Palavras-chave: Avaliação Institucional. Pós-graduação Lato Sensu. Políticas Públicas.



ABSTRACT

The objective of this paper is to analyze the points and counterpoints of Lato Sensu Postgraduate Public Policies, based on the historical trajectory with emphasis on the reflexes caused by the lack of a system of supervision of the institutional evaluation process of supply and maintenance quality Courses within the Brazilian context. In the midst of technological advances, the search for continuing education by educators, the entrepreneurial search for qualified human resources and the competitiveness of globalization, it becomes imperative to further analyze how Lato Sensu Graduate courses are Authorized, supervised and mainly evaluated, for giving their graduates the qualification that places them at the level that is key to the Higher Education teaching profession and gives them specialist qualifications. It was based on Brazilian educational legislation, as well as works by authors such as Dias Sobrinho (2002, 2010), Poletti (2009), Zoccoli (2012), among others, with a focus on the National System for the Evaluation of Higher Education - SINAES and Law Brazilian. The bibliographic methodology of the deductive method was used, analyzing the Law of Directives and Bases of National Education - LDB 9394/96, Decrees, Ordinances, Resolutions, Projects, Opinions and other specialized publications. The results point to gaps in the system that regulates the policies of Lato Sensu Postgraduate Public Policy regarding the incipience that drives the Institutional Evaluation sector.

Key-words: Institutional Evaluation. Postgraduate Lato Sensu. Public Policy.

Introdução

Em seu início, a pós-graduação, no Brasil, teve influência norte-americana, que por sua vez teve forte influência germânica. Isto ocorreu em meio a uma conjuntura em que as universidades americanas assumiam outros papéis, além das tradicionais funções formadoras de profissionais. Essas novas funções se resumiam na pesquisa científica e tecnológica.

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



A estrutura educacional das especializações, na década de 1960, estava em meio ao marco regulatório da educação brasileira, com a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB, Lei nº 4.024, de 1961. Foi o momento em que o Ministério da Educação e toda a estrutura de estado se deparavam com conflitos de interpretação da lei supracitada. Como forma de estancar interpretações diversas e equivocadas, o ministro da educação solicitou ao Conselho Federal de Educação – CFE uma regulamentação mais extensiva sobre o assunto.

Como resposta a essa demanda ministerial, o CFE desenvolveu o denominado Parecer Sucupira, em que se verifica os objetivos do então ministro da educação, Moniz Aragão no Parecer 977/65, C.E.Su, aprov. em 3-12-65. O Sr. Ministro da Educação e Cultura, considerando a necessidade de implantar e desenvolver o regime de cursos de pós-graduação em nosso ensino superior e tendo em vista a imprecisão, que reina entre nós, sobre a natureza desses cursos, solicita ao Conselho pronunciamento sobre a matéria que defina e, se for o caso, regulamente os cursos de pós-graduação a que se refere a letra b do art. 69 da Lei de Diretrizes e Bases.

Esse parecer tem sido utilizado nos processos de avaliação e regulação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, na pós-graduação stricto sensu, o que não ocorre em nível de pós-graduação lato sensu. Entretanto, no capítulo “Conceito de Pós-graduação”, no mesmo documento, é definida a diferenciação da pós-graduação stricto sensu e lato sensu, bem como nos capítulos seguintes o esclarecimento interpretativo da LDB, sobretudo, do art. 69.

No que tange ao trabalho em epígrafe, podemos evidenciar os primeiros sinais de regulação para a modalidade de pós-graduação lato sensu com o exame do art. 17 da Lei



nº 5.540/68 que definia inclusive critérios para acesso a esta modalidade de ensino: “b) de pós-graduação, abertos à matrícula de candidatos diplomados em curso de graduação que preencham as condições prescritas em cada caso; c) de especialização e aperfeiçoamento, abertos à matrícula de candidatos diplomados em cursos de graduação ou que apresentem títulos equivalentes”.

Constatamos os preceitos e objetivos da Reforma Universitária em Zoccoli (2012, p.80): “Essa lei recebeu, 11 de fevereiro de 1969, o Decreto-Lei nº 464/1969, o qual tinha por objetivo garantir a “eficiência, modernização e flexibilidade administrativa” da universidade brasileira”. Neste cenário, o governo de Costa e Silva tinha o argumento de formar pessoas com um alto nível para cuidar dos desafios do país, o que contava em seu escopo com o processo de industrialização.

Entretanto, o que se pode observar é que até aquele momento o Estado Brasileiro tinha suas preocupações voltadas ao nível superior, no cenário da graduação e da pós-graduação *stricto sensu*, com investidas em diversos eixos da estrutura educacional. Dentre eles: a forma de atuação; regulação, avaliação, desenvolvimento sustentável e as formas de gestão. Por outro lado, evidencia-se pela lacuna de normas e monitoramento no seguimento da pós-graduação *lato sensu*, que nos resta à revelação de displicência por parte da conjuntura estatal.

Este cenário da trajetória histórica das normas das políticas públicas de pós-graduação *lato sensu* nos mostra no Parecer CNE/CES nº 245/2016, a partir da década de 70 do século passado, que os cursos de pós-graduação *lato sensu* expandiram-se, quantitativa e qualitativamente, mas tiveram um crescimento exponencial, de modo desordenado e, certamen-

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



te, sem a qualidade progressiva dos mestrados e doutorados, submetidos a rigorosos processos de avaliação e supervisão.

Diante do problema, o Conselho Federal de Educação – CFE elegeu como tema importante do IX Seminário de Assuntos Universitários (1976) a pós-graduação lato sensu e, moto-contínuo, no ano subsequente, criou a comissão, presidida pelo mesmo Newton Sucupira, encarregada de definir as modalidades de cursos de especialização e de aperfeiçoamento, cujos títulos seriam reconhecidos pelo CFE como válidos nos processos de reconhecimento de IES.

Depois disso, surgiram outras regulações acerca da tentativa de desenvolver ou pelo menos colaborar com o avanço social, cultural, tecnológico e, sobretudo, com o aperfeiçoamento docente no âmbito da pós-graduação lato sensu. Contudo, com advento da nova LDB, lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, as questões controvertidas existentes das especializações se mantêm, e, em quase todas as resoluções dos últimos 21 anos, repete-se a penumbra sobre os questionamentos mais comuns, são exemplos: a oferta de curso fora da sede e o funcionamento de instituição não educacional como credenciada a oferta desta modalidade de cursos.

A política, a economia e inclusive o setor empresarial mostra uma relevante dominação nas mudanças universitárias dos cursos de pós-graduação lato sensu. Verifica-se, em Dias Sobrinho (2010), que as mudanças nos sistemas educativos e em suas instituições estão estreitamente relacionadas com processos de transformações políticas, econômicas e sociais mais amplos, cujos efeitos nem sempre podem ser imediatamente compreendidos com clareza. Como tudo o que é social, a educação superior vive e produz grandes contradições. A cada



tempo e em cada lugar vive as tensões da sociedade e responde a muitas de suas demandas, ora com mais, ora com menos autonomia, porém, jamais imune a contradições.

Não obstante o esforço do Conselho Nacional de Educação - CNE em resolver questionamentos por meio de consultas que acabam, por si, gerando novas regulamentações, assim como se pode verificar no Parecer CNE/CES nº 18/2010, a extinção da possibilidade de empresas sem a finalidade educacional se aproveitar do mercado educacional com intuítos diversos. Muito embora mais tarde fossem apreciados recursos em tentativa de impedir esta regulamentação, como se pode observar no Parecer CNE/CP nº 3/2011, que interpôs recurso contra a decisão do Parecer CNE/CES nº 18/2010, porém restou infrutífera no que pese ter sofrido algumas alterações assim como relata o voto da câmara neste parecer.

Nos termos do artigo 33 do Regimento Interno do Conselho Nacional de Educação, conhecemos dos recursos para, no mérito, dar-lhes provimentos parciais, reafirmando a manutenção dos termos do Parecer CNE/CES nº 18/2010, e votamos pela extinção do credenciamento especial de instituições não educacionais para a oferta de cursos de especialização, preservando-se os efeitos decorrentes dos atos autorizativos já expedidos; pela revogação do Parecer CNE/CES nº 82/2008, da Resolução CNE/CES nº 5/2008, do § 4º do artigo 1º da Resolução CNE/CES nº 1/2007, e da Resolução CNE/CES nº 4/2011; pela confirmação da revogação do Parecer CNE/CES nº 908/1998; pela possibilidade de credenciamento de Escolas de Governo, para a oferta de cursos superiores de pós-graduação, nos termos do artigo 46 da Lei nº 9.394/1996; pela possibilidade de credenciamento das instituições educacionais criadas por lei; pela devolução do presente processo à Câmara

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação para que aquele colegiado, no âmbito de suas competências e atribuições, aprove novo Projeto de Resolução que contemple o entendimento integral do presente parecer.

Apesar de tudo isto, o principal ponto de relevância educacional na modalidade de ensino que cuida da pós-graduação lato sensu se mantém em torno da falta de supervisão e avaliação.

A atual LDB, Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, traz em seu art. 44, inciso III, a definição da pós-graduação e uma referência emblemática no que diz respeito à autonomia das instituições de ensino com relação esta modalidade de ensino: “ de pós-graduação, compreendendo programas de mestrado e doutorado, cursos de especialização, aperfeiçoamento e outros, abertos a candidatos diplomados em cursos de graduação e que atendam às exigências das instituições de ensino.”

Mesmo que art. 44, inciso III, da LDB em questão, traga autonomia às instituições atendam às exigências das instituições de ensino, o que se percebe é uma regulação genérica com necessidade de uma regulação mais clara que traga a devida importância ao seguimento educacional.

A educação superior sempre teve relação com o momento histórico em cada época, inexoravelmente relacionada com a sociedade e com o estado, um interferindo mutuamente no outro, de modo que é possível enxergar os interesses por traz de uma norma reguladora no ensino superior brasileiro, a ser evidenciado o capitalismo, a globalização, as influências dos americanos, sobretudo nos aspectos tecnológico e mercantil (DIAS SOBRINHO, 2010).

A valorização profissional, a facilidade no ingresso, o pouco tempo de integralização, aliando-se a uma grande procura por especialistas no mercado cada vez mais competitivo,



fez surgir uma área de mercado que muitas empresas passaram a explorar, o que deixa o Estado em alerta para a qualidade desses cursos, uma vez que é evidente seu crescimento.

As normas das políticas públicas de pós-graduação *lato sensu* com ênfase na avaliação institucional: pontos e contrapontos

Há pelo menos onze anos não se conseguiu chegar a uma base robusta do ponto de vista normativo para o tema. Após várias regulações que trate do assunto, foi em 2007, com uma resolução que sintetiza e define até hoje a base regulatória da pós-graduação *lato sensu*, que se tenta responder às inquietações que orbitam a matéria.

A Resolução nº 1, de 8 de junho de 2007, mesmo sendo a atualizadora das normas relativas aos cursos de pós-graduação *lato sensu*, não revogou totalmente a Resolução CNE/CES nº 1, de 3 de abril de 2001, que estabelecia normas para o funcionamento de cursos de pós-graduação. Portanto, tomamos como ponto de partida a análise da resolução de 2007, pois vigora até hoje.

Observa-se, logo no primeiro artigo dessa resolução, o norteammento com a autonomia que passa às instituições de educação, no fragmento “[...] independentem de autorização, reconhecimento e renovação de reconhecimento”, de forma que inicia dando liberdade. Contudo, surge aqui o primeiro contraponto.

Contrapõe-se ao caput do art. 1o, a falta de fiscalização da qualidade destes cursos por parte do Estado, o que não pode ser confundido é autonomia com descaso. Quando se diz “independentem de autorização, reconhecimento e renovação de reconhecimento”, Dias Sobrinho (2002) critica no sentido de

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



revelar que o perfil profissional é orientado pelo momento social e econômico, além dos saberes que têm utilidade e valor monetário. Para o autor, a autonomia entregue pelo Estado é condicional, prioridades são elaboradas pelos governos e determinadas às instituições e aos sistemas, que as devem executar eficientemente, já não se pode mais falar, com propriedade, de autonomia.

A despeito desse ponto de vista, a falta de avaliação da qualidade dos cursos ofertados em nível de pós-graduação segue na contramão dos princípios do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES, instituído pela Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004, que tem em sua composição principal a avaliação das instituições, dos cursos e dos estudantes.

Assim, verifica-se a expressa menção de avaliação da pós-graduação, que examinamos no inciso II do art. 3º da Lei do SINAES: “[...] a política para o ensino, a pesquisa, a pós-graduação, a extensão e as respectivas formas de operacionalização, incluídos os procedimentos para estímulo à produção acadêmica, as bolsas de pesquisa, de monitoria e demais modalidades”.

No entanto, como a lei do SINAES é principiológica, não se encontrará nela a forma em que se dará a avaliação de cursos de especialização. Voltando à análise da Resolução CNE/CES nº 1/2007 em seu art. 1º, verificamos: § 1º Incluem-se na categoria de curso de pós-graduação lato sensu aqueles cuja equivalência se ajuste aos termos desta Resolução e, no § 2º Excluem-se desta resolução os cursos de pós-graduação denominados de aperfeiçoamento e outros.

Aqui, expressamente é observada uma tentativa de transgressão do ordenamento jurídico brasileiro, quando uma norma tenta extinguir uma lei maior. Os parágrafos supracita-



dos, juntos, têm o efeito de eliminar com o inciso III do Art. 44 da LDB 9494/96: “A educação superior abrangerá os seguintes cursos e programas: III – de pós-graduação, compreendendo programas de mestrado e doutorado, cursos de especialização, aperfeiçoamento e outros, abertos a candidatos diplomados em cursos de graduação e que atendam às exigências das instituições de ensino”.

Portanto, não se pode dizer que cursos de aperfeiçoamento e outros não são considerados pós-graduação, tendo como referência a LDB 9493/96 e também que apenas cursos de especialização serão considerados como pós-graduação com fulcro na Resolução CNE/CES nº 1/2007.

Entretanto, percebemos um descontrole gerador de insegurança jurídica, fato que afasta o desenvolvimento de um país e que põe em risco toda uma nação. Contudo, esse é um fenômeno jurídico e sobre isto, enfatiza Poletti (2009), que para uma norma ter validade, isto é, para ter força de norma jurídica, será preciso que tenha essa qualidade do jurídico, que é a juridicidade. Ora, a norma jurídica não é apenas o imperativo atributivo, a ordem coercível contida num ordenamento estatal ou dele decorrente; ela precisa ser possível. Deve espelhar categorias jurídicas. Nelas estão incluídas as atinentes aos sistemas, consoante são eles adotados pelos ordenamentos jurídicos nacionais.

Em ato contínuo de análise da Resolução CNE/CES Nº 1/2007, verifica-se em seu art. 2º, “Os cursos de pós-graduação lato sensu, por área, ficam sujeitos à avaliação dos órgãos competentes a ser efetuada por ocasião do recredenciamento da instituição”, em toda norma que regula a pós-graduação lato sensu, que esse é o único ponto em que se menciona a avaliação.

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



O que se observa também é o lapso temporal da avaliação, como o próprio art. 2o menciona, isso ocorrerá a cada recredenciamento, e, segundo a Portaria normativa nº 1, de 3 de janeiro de 2017, poderá acontecer em ciclos de três a dez anos a depender do conceito institucional atribuído à instituição. Mesmo tendo expressamente reforçado com o art. 3o: “As instituições que ofereçam cursos de pós-graduação lato sensu deverão fornecer informações referentes a esses cursos, sempre que solicitadas pelo órgão coordenador do Censo do Ensino Superior, nos prazos e demais condições estabelecidas”.

O que se percebe pelos manuais de uso dos sistemas de coleta de dados, pela legislação e treinamentos do sistema Censup, disponibilizados no site do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP, é que o Censo da Educação Superior não solicita nada referente à pós-graduação lato sensu, ao contrário da graduação e pós-graduação na modalidade stricto sensu.

Em ato consecutivo de análise da Resolução CNE/CES nº 1/2007, a partir do art. 4o, é verificado uma preocupação sobre a estrutura dos cursos de especialização. No tocante à graduação dos docentes, verificamos que a junção do art. 4o com o art. 7o, inciso I, tem a intenção de fiscalização do quadro docente, uma vez que os certificados constarão dos nomes e graduações dos professores. Visto que o certificado é um documento do aluno, fica a cargo do dele essa identificação.

O art. 5o, que trata da carga horária dos cursos de especialização, juntamente com o art. 7o, inciso II, vislumbram a possibilidade de aferir situações de irregularidades ao art. 1o, § 3°. Em suma, visa evitar prática de captação de alunos em andamento na sua primeira graduação. Como segue nos fragmentos compostos da legislação aqui mencionada:



Art. 1º Os cursos de pós-graduação lato sensu oferecidos por instituições de educação superior devidamente credenciadas independem de autorização, reconhecimento e renovação de reconhecimento, e devem atender ao disposto nesta Resolução.

§ 3º Os cursos de pós-graduação lato sensu são abertos a candidatos diplomados em cursos de graduação ou demais cursos superiores e que atendam às exigências das instituições de ensino.

Art. 5º Os cursos de pós-graduação lato sensu, em nível de especialização, têm duração mínima de 360 (trezentas e sessenta) horas, nestas não computado o tempo de estudo individual ou em grupo, sem assistência docente, e o reservado, obrigatoriamente, para elaboração individual de monografia ou trabalho de conclusão de curso.

Art. 7º A instituição responsável pelo curso de pós-graduação lato sensu expedirá certificado a que farão jus os alunos que tiverem obtido aproveitamento, segundo os critérios de avaliação previamente estabelecidos, sendo obrigatório, nos cursos presenciais, pelo menos, 75% (setenta e cinco por cento) de frequência.

II - período em que o curso foi realizado e a sua duração total, em horas de efetivo trabalho acadêmico;

A Resolução CNE/CES nº 1/2007, hoje, vigora com algumas alterações. Contudo, mesmo que conste expressamente na resolução, as modificações atribuídas a ela, outros atos administrativos alteram o funcionamento da pós-graduação, muito embora sejam conflituosos com a resolução em tela.

Em 2008, o § 4º do art. 1º foi alterado pela Resolução CNE/CES nº 5, de 25 de setembro de 2008, que estabelece normas para o credenciamento especial de Instituições não educacionais para oferta de cursos de especialização.

Em 2011, o mesmo § 4º do art. 1º foi revogado pela Resolução CNE/CES nº 7, de 8 de setembro de 2011, que dispõe

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



sobre a revogação das normas para o credenciamento especial de instituições não educacionais, na modalidade presencial e a distância, e dá outras providências. Porém, ficam ressalvadas, dessa situação, as escolas de Governo criadas e mantidas pelo poder público, desde que se submetam a processo de credenciamento educacional pelo Ministério da Educação, ficando revogado o conhecido “credenciamento especial” e restando, apenas, normas transitórias para as entidades enquadradas nessa situação em data anterior a essa norma.

Verifica-se pelo Parecer CNE/CES nº 266/2013, aprovado em 7 de novembro de 2013, que já era evidenciado nos órgãos colegiados estatais, a displicência com a pós-graduação lato sensu. Segundo o relatório do mencionado parecer, os trabalhos que vêm sendo conduzidos pela comissão evidenciam que a pós-graduação lato sensu vem exercendo, no país, um papel importante, de curto e médio prazos, para atender demandas públicas e privadas por formação continuada de recursos humanos, seja para a docência superior, seja para suprir postos estratégicos da administração pública e da gerência de empreendimentos privados.

À luz das normas em vigor, não tem havido propriamente um processo de regulação, de avaliação e de eventual supervisão dos cursos em funcionamento, sendo igualmente muito frágeis informações fidedignas sobre os cursos ofertados nas instituições credenciadas no Sistema Federal de Ensino. Cursos de pós-graduação lato sensu outorgam certificado aceito para fins de titulação de especialista que, por sua vez, permite a seu portador acesso legal a docência do ensino superior, além de outras prerrogativas profissionais.

No mesmo parecer, é possível identificar a falta de coleta de dados em outros trechos dessa pesquisa, a referida neces-



cidade e a pertinência da obtenção de informações cadastrais que permitam a construção de um panorama nacional sobre a oferta de cursos de especialização no país, com fulcro nas normas em vigor.

Observa-se, também, no tópico relatório, que, para os conselheiros, a avaliação dessa modalidade do ensino superior é frágil, insuficiente e incerta, sobretudo pelas razões técnicas que necessitam qualquer sistema de avaliação como a falta de dados que gerem informações, para que, através da “avaliação diagnóstica”, possa-se gerar conhecimentos que norteiem políticas e ações no seguimento.

O parecer supradito deu origem a Resolução CNE/CES nº 2, de 12 de fevereiro de 2014, que institui o cadastro nacional de oferta de cursos de pós-graduação lato sensu (especialização) das instituições credenciadas no Sistema Federal de Ensino. A partir desta resolução, iniciou-se a coleta de dados, através do sistema e-MEC, dando origem à primeira fase de um sistema de avaliação e supervisão. Porém, houve na ocasião uma fase de adaptação das instituições, o que revelou inúmeras preocupações ao setor, principalmente no que concerne ao cadastro de docentes e suas graduações.

Nesse período, já havia sido publicado uma Nota Técnica de nº 388/2013/CGLNRS/DPR/SERES/MEC, que dirimia dúvidas a respeito das normas para a pós-graduação lato sensu. Dentre as principais, destacam-se: legislação e normas aplicáveis; entidades habilitadas à oferta dos cursos; atos regulatórios necessários para oferta dos cursos; possibilidade de contrato, convênio ou parcerias na oferta de cursos; possibilidade de oferta de curso fora da sede da Instituição de Educação Superior; sobre averiguação de irregularidades por processo de supervisão.

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



Observa-se, portanto, que o cadastro nacional de oferta de cursos de pós-graduação lato sensu possibilitou, juntamente com a Nota Técnica de nº 388/2013/CGLNRS/DPR/SERES/MEC, uma supervisão dos cursos e das Instituições, tendo em vista que já se pacificavam as principais inquietações sobre as questões de irregularidades dessa oferta de curso.

Em 2015, o MEC entendeu como necessário a republicação desta mesma Nota Técnica de nº 388/2013/CGLNRS/DPR/SERES/MEC. Isso ocorreu em 10/04/2015, trazendo à sociedade em geral a pauta das irregularidades. Observa-se em parte desse ato normativo uma tímida iniciação no que concerne à supervisão, contudo, deixando a critério da sociedade a iniciativa.

Com a possibilidade de oferta de curso de pós-graduação lato sensu em nível de especialização fora da sede, ressalvado estatuto próprio que limite a região de atuação, as instituições regularmente credenciadas possuem liberdade para ofertar os referidos cursos de maneira presencial em qualquer área do saber e em localidade diversa da constante na portaria que a credenciou, conforme o Item 18, no trecho II.5 da nota técnica nº 388/2013/CGLNRS/DPR/SERES/MEC.

No entanto, conforme o item 19, ressalta-se que somente será regular a oferta de curso de especialização fora da sede se realizada diretamente. Assim, a Instituição de Educação Superior deverá arcar com o corpo docente próprio de seus quadros de colaboradores oficiais, organização didático-pedagógica do curso ofertado, integralização e todos os requisitos que demonstrem a presença de qualidade adstrita a sua autorização concedida pelo MEC.

No âmbito da avaliação, a própria seres destaca na Resolução CNE/CES nº 2, de 12 de fevereiro de 2014, uma recomendação ao Inep, Art. 4º: Recomenda-se ao Ministério da



Educação que inclua a coleta de dados acerca da oferta dos cursos de pós-graduação lato sensu (especialização) pelas instituições credenciadas no Sistema Federal de Ensino no âmbito do Censo da Educação Superior.

O censo da educação superior deverá fornecer subsídio para compor os índices de qualidade. Assim como está expressamente regulado pela Portaria MEC nº 794, de 23 de agosto de 2013, Art. 3º, § 2º: “As informações do censo da educação superior constituem subsídio para avaliação, supervisão e cálculo de indicadores relativos às instituições, cursos, docentes e alunos de educação superior.”

Além de estampar a Portaria Normativa MEC nº 40, de 12 de Dezembro de 2007, em seu Art. 61-H, preferência pelos dados oriundos da base de dados do censo da educação superior. Como segue: “As informações coletadas pelo Censo da Educação Superior, a cargo do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), constituirão a base de dados de referência a ser utilizada pelos órgãos do MEC e autarquias vinculadas sobre estudantes da educação superior, com precedência sobre quaisquer outras, evitando-se duplicação de coleta quando não expressamente justificada.”

Constata-se com a análise de todo complexo de normas voltados à pós-graduação lato sensu que a supervisão e a avaliação deste nível de ensino é no mínimo incipiente.

Como resposta a essa demanda, foi aprovado um parecer que consta de todo um levantamento histórico e técnico educacional, Parecer CNE/CES nº 245/2016, aprovado em 4 de maio de 2016, que propõe as Diretrizes Nacionais dos Cursos de Pós-Graduação Lato Sensu Especialização (DNs Especialização).

O projeto ainda não homologado, que resultou do Parecer CNE/CES nº 245/2016 aponta inúmeras mudanças nas

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



legislações em vigor. Aqui cabe ressaltar o ponto nuclear, que é falta do componente que torna qualquer modelo de gestão válido. Trata-se da avaliação. Segundo o mencionado projeto, a avaliação se apresenta no Art. 3º: A oferta de Curso de Especialização será submetida à autoavaliação e à avaliação externa para efeito de credenciamento e de reconhecimento institucional, com a proposta de oferta de pelo menos um curso, devendo alimentar progressivamente o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES) e o Censo da Educação Superior.

Nos parágrafos § 1º O Inep terá prazo máximo de 180 (cento e oitenta) dias para a inclusão da avaliação prevista no caput no(s) instrumento(s) de credenciamento e de reconhecimento da IES, e no § 2º A modificação do(s) instrumento(s) de credenciamento e reconhecimento institucional para a inclusão prevista no parágrafo anterior será submetida à deliberação e aprovação da CES/CNE.

Analisa-se que a avaliação continuará com um caráter incipiente quando comparado com as avaliações dos demais níveis de ensino no campo da educação superior e que as normas que norteiam a pós-graduação lato sensu atualmente serão significativamente modificadas.

Considerações finais

Verificou-se, historicamente, que a pós-graduação lato sensu não tinha definição dentro do ordenamento educacional brasileiro, o que gerou inúmeras confusões nos órgãos reguladores e seus regulados.

Com a criação da LDB e sua renovação, houve a ratificação no sentido de reforçar o conceito deixado pelo Parecer



Sucupira, da década de 1960, dando inclusive comandos para nortear o ingresso dos alunos nesta modalidade de ensino. Parece pouco, mas não podemos esquecer que vivíamos uma ditadura militar, o que não causa espanto a ninguém a falta de um sistema democrático de avaliação do ensino e gestão das instituições. Sobretudo, especificamente na modalidade das especializações.

Em meio a décadas de incertezas e inércia absoluta por parte do Estado, chegamos à legislação atual, Resolução CNE/CES Nº 1/2007 e suas alterações, que institui dispositivos normativos para a oferta dos cursos de pós-graduação lato sensu, em nível de especialização. Essa resolução, concatenada com os esclarecimentos de dúvidas por meio da Nota Técnica de nº 388/2013/CGLNRS/DPR/SERES/MEC, é bastante pretenciosa, pois perdura sem que pelo menos preveja um mínimo de supervisão dos cursos, e nega absolutamente o sistema de avaliação da Educação Superior, norteados pela Lei do SINAES, quando não regula um meio de avaliação da oferta e da concepção desses cursos e suas instituições.

A proposta do CNE com o Projeto de Resolução que institui as Diretrizes Nacionais para os cursos de Pós-graduação Lato Sensu tenta alcançar todas as inquietações empresariais, a exemplo da liberação para a livre parceria, ou seja, uma instituição não educacional poderá ser responsável pela participação de cinquenta por cento da formação dos alunos, atuando diretamente. No entanto, no que concerne à averiguação da qualidade, propõe em seu Art. 3º, a contribuição da Comissão Própria de Avaliação - CPA, que é um colegiado interno das instituições e que atuaria no processo de autoavaliação institucional, desta forma, consagrando a inadvertência por parte do MEC, que assola o processo da Avaliação Institucional da

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



educação superior, especificamente as normas das políticas públicas dos cursos de Pós-Graduação Lato Sensu.

Referências

BRASIL. CGLNRS/DPR/SERES/MEC. Nota Técnica de nº 388/2013. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/component/content/article/400-secretarias-112877938/seres-regulacao-e-supervisao-da-educacao-superior-1288707557/18540-perguntas-frequentes-seres>>. Acesso em: 03 de agosto de 2017.

BRASIL. Decreto-Lei nº **464, de 11 de fevereiro De 1969**, Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm>. Acesso em: 28 de julho de 2017.

BRASIL. Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968, Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L5540.htm>. Acesso em: 28 de julho de 2017.

BRASIL. Lei de Diretrizes e B. Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 02 de agosto de 2017.

BRASIL. Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/lei/l10.861.htm>. Acesso em: 02 de agosto de 2017.

BRASIL. Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004. Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES e dá outras providências. Brasília: Diário Oficial da União, 15 de abril de 2004, Seção 1, p. 3.

BRASIL. Marco conceitual e regulatório da pós-graduação brasileira. Parecer nº 977, de 3 de dezembro de 1965. Brasília, 1965. Disponível em: <<http://capes.gov.br/avaliacao/sobre-a-avaliacao/legislacao-especifica>>. Acesso em: 01 de agosto de 2017.



BRASIL. MEC. CNE/CES, Parecer nº 245 de 2016, Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/encceja-2/33371-cne-conselho-nacional-de-educacao/35591-pareceres-da-camara-de-educacao-superior-ces-2016>>, Acesso em: 04 de agosto de 2017.

BRASIL. MEC. CNE/CES, Parecer nº 18/2010. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/secretaria-de-regulacao-e-supervisao-da-educacao-superior-seres/323-secretarias-112877938/orgaos-vinculados-82187207/12710-resolucoes-ces-2007>>. Acesso em: 01 de agosto de 2017.

BRASIL. MEC. CNE/CES, Resolução nº 1, de 3 de abril de 2001. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/secretaria-de-regulacao-e-supervisao-da-educacao-superior-seres/323-secretarias-112877938/orgaos-vinculados-82187207/12899-pos-graduacao-normativos>>. Acesso em: 03 de agosto de 2017.

BRASIL. MEC. CNE/CES, Resolução nº 1, de 3 de abril de 2001. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/secretaria-de-regulacao-e-supervisao-da-educacao-superior-seres/323-secretarias-112877938/orgaos-vinculados-82187207/12899-pos-graduacao-normativos>>. Acesso em: 03 de agosto de 2017.

BRASIL. MEC. CNE/CP, Parecer nº 3/2011, aprovado em 31 de maio de 2011. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/escola-de-gestores-da-educacao-basica/323-secretarias-112877938/orgaos-vinculados-82187207/12899-pos-graduacao-normativos>>. Acesso em: 05 de agosto de 2017.

BRASIL. MEC. CNE/CES, Resolução nº 7, de 8 de setembro de 2011. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/escola-de-gestores-da-educacao-basica/323-secretarias-112877938/orgaos-vinculados-82187207/12899-pos-graduacao-normativos>>. Acesso em: 05 de agosto de 2017.

BRASIL. MEC. CNE/CES, Resolução nº 1, de 8 de junho de 2007. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/secretaria-de-regulacao-e-supervisao-da-educacao-superior-seres/323-secretarias-112877938/orgaos-vinculados-82187207/>>

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



12899-pos-graduacao-normativos>. Acesso em: 05 de agosto de 2017.

BRASIL. MEC. CNE/CES, Resolução nº 5, de 25 de setembro de 2008. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/secretaria-de-regulacao-e-supervisao-da-educacao-superior-seres/323-secretarias-112877938/orgaos-vinculados-82187207/12899-pos-graduacao-normativos>>. Acesso em: 05 de agosto de 2017.

BRASIL. MEC. CNE/CES, Parecer nº 266/2013, aprovado em 7 de novembro de 2013. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/secretaria-de-regulacao-e-supervisao-da-educacao-superior-seres/323-secretarias-112877938/orgaos-vinculados-82187207/12899-pos-graduacao-normativos>>. Acesso em: 18 de agosto de 2017.

BRASIL. MEC. CNE/CES, Parecer nº 245/2016. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/secretaria-de-regulacao-e-supervisao-da-educacao-superior-seres/323-secretarias-112877938/orgaos-vinculados-82187207/12899-pos-graduacao-normativos>>. Acesso em: 18 de agosto de 2017.

BRASIL. MEC. CNE/CES, Resolução nº 2, de 12 de fevereiro de 2014. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/secretaria-de-regulacao-e-supervisao-da-educacao-superior-seres/323-secretarias-112877938/orgaos-vinculados-82187207/12899-pos-graduacao-normativos>>. Acesso em: 18 de agosto de 2017.

BRASIL. MEC. Portaria nº 794, de 23 de agosto de 2013. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/guest/documentos-e-legislacao2>>. Acesso em: 18 de agosto de 2017.

BRASIL. MEC. CNE/CES, Resolução nº 1, de 3 de abril de 2001. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/escola-de-gestores-da-educacao-basica/323-secretarias-112877938/orgaos-vinculados-82187207/12899-pos-graduacao-normativos>>. Acesso em: 05 de agosto de 2017.



BRASIL. MEC. Portaria normativa nº 1, de 3 de janeiro de 2017. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/publicacoes-para-professores/30000-uncategorised/18977-portarias>>. Acesso em: 09 de agosto de 2017.

BRASIL. MEC. Portaria normativa nº 40, de 12 de dezembro de 2007. Institui o e-MEC, sistema eletrônico de fluxo de trabalho e gerenciamento de informações relativas aos processos de regulação da educação superior no sistema federal de educação. Brasília: Diário Oficial da União, 13 de dezembro de 2007, Seção 1, p. 39. Biblioteca da presidência da república. Disponível em: <<http://www.biblioteca.presidencia.gov.br/presidencia/ex-presidentes/castello-branco/discursos/1966/56.pdf/view>>. Acesso em: 02 de agosto de 2017.

DIAS SOBRINHO, J. **Dilemas da educação superior no mundo globalizado**: sociedade do conhecimento ou economia do conhecimento? São Paulo: Casa do Psicólogo, 2010.

DIAS SOBRINHO, J. (Org.). **Universidade e avaliação**: entre a ética e o mercado. Florianópolis: Insular, 2002.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. Sinopse Estatística da Educação Superior 2015. Brasília: Inep, 2016. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas-da-educacao-superior>>. Acesso em: 03 de agosto de 2017.

POLETTI, R. **Introdução ao Direito**. 4ª edição. Saraiva, 11/2009. [Minha Biblioteca].

ZOCCOLI, M. M. de S. **Educação Superior Brasileira**: política e legislação. [Livro Eletrônico]. Curitiba: InterSaberes, 2012. (Coleção Metodologia do Ensino na Educação Superior, v. 3).

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



OFERTA DA DISCIPLINA DE SAÚDE DO HOMEM E A FORMAÇÃO DOS FUTUROS ENFERMEIROS: UMA ANÁLISE DAS MATRIZES CURRICULARES

Raquel Figueiredo Barretto

Agência Financiadora: não contou com financiamento

RESUMO

Este estudo teve como tema central a oferta da disciplina Saúde do Homem nos cursos de enfermagem do Ceará. O objetivo foi identificar quais cursos de graduação ofertam a disciplina em seus currículos. Para a coleta das informações, foram acessadas as matrizes curriculares dos cursos de enfermagem ofertados no Ceará. Os dados coletados como recortes através de pesquisa documental quantitativa foram considerados à luz de referenciais teóricos que tratam de concepções de Educação em Saúde, acesso do homem aos serviços de saúde, formação dos profissionais de enfermagem. Os resultados revelaram que há 30 cursos de graduação em enfermagem oferecidos no Ceará, que 27 deles são ofertados na modalidade presencial e 03 na modalidade EaD. Dos 30, apenas dois deles ofertam a disciplina de Saúde do Homem. Além da dificuldade de atendimento para esse público muito específico (pelo não comparecimento à unidade de saúde, no tocante à prevenção), essa lacuna na formação do futuro enfermeiro pode ser ainda mais um complicador.

Palavras-chave: Saúde do Homem. Ensino Superior. Análise documental.

ABSTRACT

This study had as its central theme the offer of the Health of Man discipline in nursing courses in Ceará. The goal was to identify which undergraduate courses offer the discipline in their curricula. For the collection of information, the curricular matrices of nursing courses offered in Ceará were accessed. The data collected as clippings through quantitative documentary research were considered in the light of



theoretical references that deal with conceptions of Health Education, access of men to health services, and training of nursing professionals. The results revealed that there are 30 undergraduate nursing courses offered in Ceará, 27 of which are offered in the face-to-face modality and 03 in the EAD modality. Of the 30, only two of them offer the discipline of Human Health. Besides the difficulty of attending to this very specific public (by not attending the health unit, regarding prevention), this gap in the training of the future nurse can be even more complicating.

Key-words: Men's Health. Higher education. Documentary analysis.

Introdução

O processo de modificações curriculares nas organizações de ensino em saúde das Américas foi desencadeado pela crescente necessidade de novas práticas de saúde que contemplem com maior abrangência a Promoção da Saúde e coloquem de lado o modelo biomédico centralizado na doença, para dar ênfase à saúde.

Ao nos remetermos ao tema Promoção da Saúde, é indissociável a importância da Educação em Saúde, tema que se faz presente em quase todas as ações de Promoção da Saúde. Educação em saúde, desde Ottawa (1996), não é mais responsabilidade exclusiva do setor saúde, mas uma responsabilidade de toda a sociedade através do desenvolvimento de ações intersectoriais.

No Brasil, várias reformulações foram realizadas ao longo dos anos, atendendo a pressões internas e externas das instituições formadoras. O Estado brasileiro, reconhecendo a promoção da saúde não como uma responsabilidade exclusiva sua, lançou as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB).

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



Apesar dos percalços, alguns avanços são perceptíveis. Hoje estão consolidadas mudanças curriculares no ensino básico e superior, pautadas nos princípios da integração e da interdisciplinaridade na formação dos diversos profissionais.

Objetivo

Analisar a oferta da disciplina de saúde do homem nos cursos de enfermagem do Ceará.

Fundamentação teórica

O conceito de saúde e de promoção da saúde

“Saúde é ausência de doença”. A saúde já foi definida assim, baseada no modelo biomédico tradicional e centrada na doença. O conceito evoluiu (concepção assistencialista, preventiva, promoção da saúde), acompanhando a evolução da humanidade e de suas necessidades. Então, saúde passou a ser, segundo Organização Mundial de saúde (OMS), “um completo estado de bem-estar físico, mental e social”.

Ou seja, conforme Iervolino (2000), podemos afirmar que ser saudável é poder atuar diretamente sobre os fatores que interferem na saúde, e lutar pela diminuição das desigualdades, educação de boa qualidade, alimentação adequada em qualidade e quantidade, assistência média adequada, participação da população nos diversos conselhos municipais decisórios e de fiscalização, é, enfim, exercer a cidadania como um meio para atingir a qualidade de vida desejável e não simplesmente, deixar de estar doente.

É baseado nesse conceito amplo e positivo de saúde que outro conceito surgiu: o de promoção da saúde. O conceito



de promoção da saúde surgiu com a Declaração de OTTAWA¹ (1986), documento referência para as demais conferências internacionais sobre promoção de saúde. Segundo o documento, promoção de saúde é definida como “a capacitação das pessoas e comunidades para modificarem os determinantes da saúde em benefício da própria qualidade de vida” (BUSS, 2003).

Ou seja, promoção da saúde é, segundo o autor, “uma articulação de saberes técnicos e populares, assim como a mobilização de recursos institucionais e comunitários, públicos e privados para seu enfrentamento e solução.

Esses conceitos de saúde e de promoção de saúde apresentados em OTTAWA (1986) também estão presentes na carta Magna Brasileira (1988), artigo 196: “A saúde é direito de todos e dever do Estado, garantido mediante políticas sociais e econômicas que visem à redução do risco de doenças e de outros agravos e ao acesso universal e igualitário às ações e serviços para promoção, proteção e recuperação.” (BRASIL, 1988).

Educação em saúde

O tema educação em saúde vem ocupando cada vez mais espaço nas discussões e reflexões entre os profissionais da área de saúde. Mas, especificamente, entre os profissionais interessados e preocupados com a saúde pública e/ ou saúde coletiva.

¹ Outras conferências internacionais foram realizadas posteriormente: 1988, Declaração de Adelaide sobre Políticas Públicas Saudáveis - I Conferência Internacional sobre Promoção da Saúde (Austrália); 1991, Declaração de Sundsvall sobre Ambientes Favoráveis à Saúde - Conferência Internacional sobre Promoção da Saúde (Suécia); 1993, Carta do Caribe para a Promoção da Saúde - I Conferência de Promoção da Saúde do Caribe (Trinidad y Tobago); 1997, Declaração de Jakarta sobre Promoção da Saúde no Século XXI em diante - IV Conferência Internacional sobre Promoção da Saúde (Jakarta); 2000, V Conferência Internacional sobre Promoção da Saúde (México).

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



E o que é educação em saúde? Qual seu enfoque? Encontramos respostas a essas questões em Silveira & Pereira (2004, p. 124), “[...] deve ter um enfoque integral e responder às necessidades dos alunos em cada uma das etapas de seu desenvolvimento, trabalhando desde seu amor próprio até a capacidade de adquirir hábitos higiênicos e adotar formas de vida saudáveis”.

O que ainda percebemos é uma educação em saúde através de ações pontuais, às vezes, intuitiva. Concordamos que educação em saúde deva acontecer de forma permanente: educação em saúde requer um profissional bem qualificado, metodologias adequadas e pressupostos teóricos bem definidos.

O trabalho acerca da Educação em saúde requer a participação de recursos humanos em saúde formados e qualificados para esse vasto e complexo campo do conhecimento.

A questão da formação dos profissionais enfermeiros para educação em saúde

Quando se fala em saúde, não se pode deixar de falar sobre as pessoas que “fazem a saúde”: os Recursos Humanos em Saúde². Para que a saúde, em seu sentido amplo, e para que a atenção à saúde (promoção da saúde, prevenção, tratamento, reabilitação) efetivamente aconteça, temos que nos preocupar com a formação (acadêmica no caso desse artigo, ou seja, em curso superior de graduação) que os Recursos Humanos em Saúde recebem.

A formação deve ser compatível com as necessidades e exigências da sociedade, em consonância, é claro, com as Dire-

² Usaremos nesse estudo, o termo Recursos Humanos em Saúde (RHS) conforme Sakai et al (2001, p. 114) para designar os profissionais de saúde corpus desta pesquisa.



trizes Curriculares Nacionais (DCN) previstas pelo Ministério da Educação (MEC). O profissional graduado deve ter, durante sua formação acadêmica, subsídios teóricos para desempenhar uma práxis eficiente.

Mas não é isso o que acontece, os profissionais recebem, nas universidades, uma instrução cada vez mais especializada e ainda centrada no modelo biomédico de atendimento, como pudemos constatar em Sakai et al (2001, p. 119):

Atualmente, a formação de profissionais de saúde no Brasil prescreve a terminalidade dos cursos de graduação da área de saúde. Isso significa que devem ter uma formação geral e estarem aptos a exercerem a profissão ao saírem da universidade. Mas observa-se que estes vêm sendo formados privilegiando a especialização precoce, levando a uma distribuição heterogênea com concentração em grandes áreas urbanas e reproduzindo a fragmentação do trabalho. Na prática, valoriza-se a doença ao invés do indivíduo, com a incorporação contínua de tecnologias especializadas em saúde nem sempre apropriadas.

E mais: há a necessidade de uma formação profissional interdisciplinar. O currículo universitário não pode ser uma colcha de retalhos, ou seja, “currículos organizados por justaposição de disciplinas”, conforme Pimenta e Anastasiou (2002, p. 154).

Uma mudança urgente de paradigma faz-se necessária: a formação desses Recursos Humanos em Saúde deve cada vez mais contemplar o paradigma holístico, em que o indivíduo (biopsicossocial), e não a doença, deve ser o centro de todas as preocupações da saúde. Deve-se crer no pressuposto de que, na maioria das intervenções em saúde, há interação, direta ou não, entre os sujeitos (profissional ou usuário), o que implica em ações pedagógicas que podem se dar de forma autoritária

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



(como historicamente esteve presente nas várias abordagens da Saúde Pública), um simples repasse de informações, sem a constatação de como o usuário percebeu aquelas informações; ou podem estar revestidas de uma concepção integrativa sobre o processo saúde-doença, em que o profissional de saúde se utiliza, metodologicamente, de uma ação pedagógica em que há uma produção compartilhada do conhecimento. Nesse processo de compartilhamento, haverá uma ação dialógica em que o “escutar” se torna mais importante que o “falar”, como destaca Freire: “Escutar significa a disponibilidade permanente por parte do sujeito que escuta para a abertura à fala do outro, ao gesto do outro, às diferenças do outro...” (2000, p.135).

O acesso do homem aos serviços de saúde

O público masculino, em sua maioria, adentra aos serviços de saúde por meio de atenção especializada, possuindo maiores índices de morbimortalidade, comparado às mulheres, gerado pela baixa adesão à atenção primária e ações preventivas. Existem razões, segundo política nacional de atenção integral a saúde do homem (BRASIL, 2009), que se estruturam como barreiras entre o homem e os serviços e ações de saúde, a saber: as de natureza socioculturais e as institucionais, que são agrupadas em dois grupos. Por barreiras de natureza socioculturais, destacadas pelos estereótipos de gênero, entende-se que o cuidado não é visto como uma prática masculina; por barreiras institucionais entende-se as causadas pelas falhas do sistema, geradas pelo horário do funcionamento dos serviços coincidirem com a carga horária do trabalho, as filas intermináveis para marcar uma consulta, o despreparo dos profissionais atuantes no acolhimento e recepção.



O enfermeiro, como profissional atuante da atenção primária, pode (e deve!) desenvolver um papel importante na desmistificação destas barreiras, através de ações educativas de promoção para saúde e prevenção de doenças e agravos, esclarecendo dúvidas e tabus, incentivando a população masculina a se cuidar, elaborando estratégias que cativem este grupo para desenvolverem o hábito de frequentarem os postos de saúde, da mesma forma que é realizado com crianças, mulheres e idosos por meio de programas e outras atividades. Pode-se trabalhar com os profissionais, através da educação continuada, para a promoção de uma assistência integral ao homem, respeitando suas crenças, individualidades e cultura. A compreensão da existência das barreiras socioculturais e institucionais é importante para o desenvolvimento estratégico de medidas que venham a oferecer o acesso dos homens aos serviços de atenção primária, a fim de promovermos a prevenção e a promoção como eixos necessários e fundamentais de intervenção.

A unidade básica de saúde (UBS) é a principal porta de entrada para os serviços de saúde oferecidos pelo Sistema Único de Saúde (SUS) para toda a população. Figueiredo (2005) fala de uma ideia bastante disseminada de que as UBS são serviços destinados quase que exclusivamente às mulheres, às crianças e aos idosos.

Uma ideia que perpassa de geração em geração, que está entranhada em nossa cultura. Segundo Mendonça e Andrade (2010), o estereótipo de masculinidade é um fator que contribui para a não adesão dos homens às medidas de promoção e prevenção à saúde, isto está enraizado na cultura, valores e crenças cristalizadas sobre o ser masculino. Os mesmos autores ainda falam que o modelo hegemônico de masculinidade não admite expressão de fraqueza ou qualquer atributo que sugira feminilidade. Os

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



homens preferem utilizar outros serviços de saúde, como farmácias ou prontos-socorros, que responderiam mais objetivamente às suas demandas (FIGUEIREDO, 2005), pois esses são serviços rápidos e não há necessidade do usuário se expor.

Segundo o Ministério da Saúde (2008), uma questão apontada pelos homens para a não procura pelos serviços de saúde está ligada à sua posição de provedor: alegam que o horário do funcionamento dos serviços coincide com a carga horária do trabalho, por exemplo. Os estudos sugerem que, em relação à mulher, a busca do homem aos serviços de saúde é bem menor. Segundo o Ministério da Saúde (2008), grande parte da não-adesão às medidas de atenção integral, por parte do homem, decorre das variáveis culturais. Os estereótipos de gênero, enraizados há séculos em nossa cultura patriarcal, potencializam práticas baseadas em crenças e valores do que é ser masculino. Associadas a isso, encontram-se fortalecidas suas dificuldades de verbalizar as próprias necessidades de saúde, pois falar de seus problemas de saúde pode significar uma possível demonstração de fraqueza, de feminilização perante os outros (FIGUEIREDO, 2005).

Ainda existe certo tabu em relação à saúde do homem, a masculinidade pode ser considerada um fator negativo, sendo que para o homem isto pode ser visto como um sinal de fraqueza. O acesso do homem aos serviços de saúde se encontra potencializado em serviços rápidos, em sua maioria, sendo que a busca se faz em último caso com doenças já no estágio avançado.

Metodologia

Foi realizada, no primeiro semestre de 2017, uma pesquisa documental, exploratória e analítica acerca da oferta da

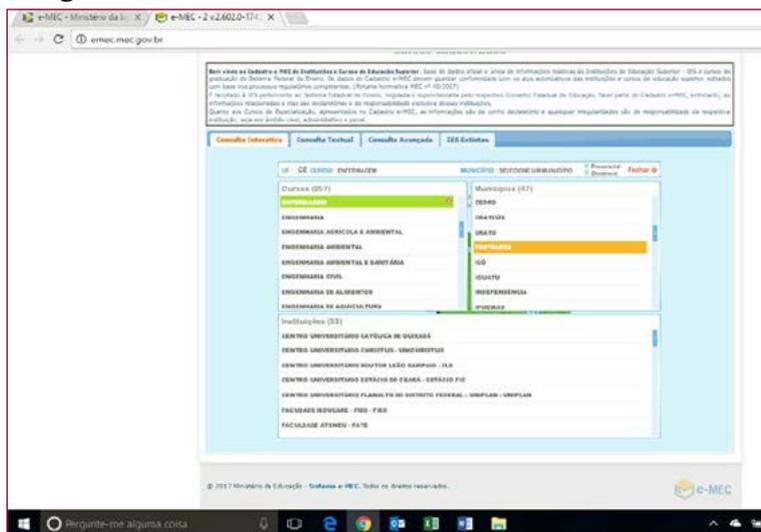


disciplina de saúde do homem nos cursos de enfermagem do Ceará.

Este estudo trata-se de uma pesquisa analítica e transversal acerca da oferta da disciplina de saúde do Homem nas estruturas curriculares dos cursos de graduação na área de enfermagem nas IES de Fortaleza. Esse estudo abordará metodologia quantitativa, no que diz respeito à análise de quantos cursos oferecem a disciplina de saúde do Homem nas IES que ofertam o curso de enfermagem em Fortaleza.

A busca pelas IES que ofertam o curso de enfermagem em Fortaleza deu-se através do site do e-mec.

Imagem 1 – site do e- Mec



Fonte: www.e-mec.gov.br.

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
 NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
 RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO

Imagem 2 – curso de enfermagem no Ceará

Instituição(IES)	Nome do Curso	Carga Horária	Modalidade	CC	CPC	ENADE	Vagas Autorizadas	Situação
(219) UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ (UECE)	(21921) ENFERMAGEM	Bacharelado	Presencial	-	4	5	60	Em Atividade
(230) UNIVERSIDADE PITÁGORAS UNOPAR ()	(154321) ENFERMAGEM	Bacharelado	A Distância	-	-	-	3000	Em Atividade
(345) UNIVERSIDADE DE FORTALEZA (UAFES)	(13793) ENFERMAGEM	Bacharelado	Presencial	4	3	3	330	Em Atividade
(353) UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ (UFC)	(13394) ENFERMAGEM	Bacharelado	Presencial	4	3	3	60	Em Atividade
(601) UNIVERSIDADE AVANÇADA DE LAGEDONIA (UAEDEL)	(11174) ENFERMAGEM	Bacharelado	A Distância	3	SC	SC	16000	Em Atividade
(1187) Centro Educacional Brasileiro do Ceará (CABRACO)	(20602) ENFERMAGEM	Bacharelado	Presencial	4	SC	SC	600	Em Atividade
(1447) FACULDADE DE ENSINO E CULTURA DO CEARÁ (FACC)	(15987) ENFERMAGEM	Bacharelado	Presencial	3	3	3	150	Em Atividade
(1686) FACULDADE INTEGRADA DA GRANDE FORTALEZA (FIAGF) - Aberto ao Processo de 2016/2017	(71247) ENFERMAGEM	Bacharelado	Presencial	4	3	3	100	Em Atividade
(1752) FACULDADE NOROESTE RIOGRAN	(20482) ENFERMAGEM	Bacharelado	Presencial	4	4	3	200	Em Atividade
(1916) CENTRO UNIVERSITÁRIO CARLOS DE LINDENBERG (UNICARLOS)	(11174) ENFERMAGEM	Bacharelado	Presencial	5	-	SC	150	Em Atividade
(1984) CENTRO UNIVERSITÁRIO CARLOS DE LINDENBERG (UNICARLOS)	(12749) ENFERMAGEM	Bacharelado	Presencial	-	-	-	100	Em Atividade
(1976) FACULDADE DE TECNOLOGIA E INOVACAO NA TRADICAO DA GRANDE FORTALEZA (UNIFEC)	(86292) ENFERMAGEM	Bacharelado	Presencial	4	3	3	300	Em Atividade
(2497) FACULDADE ATENEU (FATE)	(11744) ENFERMAGEM	Bacharelado	Presencial	4	-	SC	200	Em Atividade
(2497) FACULDADE ATENEU (FATE)	(11744) ENFERMAGEM	Bacharelado	Presencial	4	-	-	100	Em Atividade
(4037) FACULDADE DE TECNOLOGIA E INOVACAO (FATEC)	(13354) ENFERMAGEM	Bacharelado	Presencial	3	-	SC	100	Em Atividade
(1421) FACULDADE HAUSDORF DE SAUDE DE FORTALEZA (FAS)	(13364) ENFERMAGEM	Bacharelado	Presencial	4	-	SC	240	Em Atividade
(1421) FACULDADE HAUSDORF DE SAUDE DE FORTALEZA (FAS)	(13362) ENFERMAGEM	Bacharelado	Presencial	4	-	-	210	Em Atividade
(11162) FACULDADE JOSEMAR SUBILO DE FORTALEZA (FOS)	(11841) ENFERMAGEM	Bacharelado	Presencial	3	-	-	110	Em Atividade

Fonte: www. e-mec.gov.br (online, 2017).

Resultados

Em Fortaleza, são ofertados 30 cursos de enfermagem no Ceará. Destes, 27 na modalidade presencial e 03 na modalidade EaD.

Tabela 01 – cursos de enfermagem oferecidos em Fortaleza & oferta da disciplina de saúde do homem

Instituição(IES)	Modalidade	Saúde do Homem	Equivalente/ aproximada
UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ (UECE)	Presencial	N	ENFERMAGEM EM SAUDE DO ADULTO
UNIVERSIDADE ESTADUAL DO VALE DO ACARAÚ (UVA)	Presencial	não disponível	não disponível
UNIVERSIDADE PITÁGORAS UNOPAR ()	A Distância	não disponível	não disponível



UNIVERSIDADE PAULISTA (UNIP)	A Distância	N	Políticas de Atenção à Saúde do adulto
UNIVERSIDADE DE FORTALEZA (UNIFOR)	Presencial	N	nenhuma
UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ (UFC)	Presencial	N	nenhuma
UNIVERSIDADE ANHANGÜERA (UNIDERP)	A Distância	N	SEMINÁRIO INTEGRADOR DA SAÚDE DO ADULTO
Universidade Regional do Cariri (URCA)	Presencial	N	Enfermagem no Processo de Cuidar na Saúde do Trabalhador
Centro Universitário Estácio do Ceará (Estácio FIC)	Presencial	não disponível	não disponível
FACULDADE DO VALE DO JAGUARIBE (FVJ)	Presencial	N	Enfermagem em Saúde do Adulto e do Idoso I e II
Faculdade de Medicina Estácio de Juazeiro do Norte (ESTÁCIO FMJ)	Presencial	não disponível	não disponível
FACULDADE DE ENSINO E CULTURA DO CEARÁ (FAECE)	Presencial	N	Políticas de Atenção à Saúde do adulto
FACULDADE INTEGRADA DA GRANDE FORTALEZA (FGF)	Presencial	N	Enfermagem na Saúde do Adulto
CENTRO UNIVERSITÁRIO DOUTOR LEÃO SAMPAIO (FLS)	Presencial		ENFERMAGEM CLÍNICA EM SAÚDE DO ADULTO e ENFERMAGEM EM SAÚDE DO TRABALHADOR
FACULDADE NORDESTE (FANOR)	Presencial	S	Saúde do Homem
CENTRO UNIVERSITÁRIO CHRISTUS (UNICHRISTUS)	Presencial	S	Atenção a Saúde do Homem
FACULDADE METROPOLITANA DA GRANDE FORTALEZA (FAMETRO)	Presencial	N	PROCESSO DE CUIDAR DA SAÚDE DO ADULTO e processo de cuidar da saúde do trabalhador

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
 NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
 RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



FACULDADE VALE DO SALGADO (FVS)	Presencial	N	Processo de Cuidar em Saúde do Adulto ou saúde do trabalhador
INSTITUTO SUPERIOR DE TEOLOGIA APLICADA (INTA)	Presencial	N	nenhuma
CENTRO UNIVERSITÁRIO CATÓLICA DE QUIXADÁ ()	Presencial	N	nenhuma
FACULDADE ATENEU (FATE)	Presencial	N	Processo de Cuidar na Saúde do Adulto e do Idoso (obrigatória)
FACULDADE DE JUAZEIRO DO NORTE (FJN)	Presencial	N	Enfermagem em saúde do adulto
FACULDADE DE TECNOLOGIA INTENSIVA (FATECI)	Presencial	N	Cuidado Integral à Saúde do Adulto I e II
FACULDADE TERRA NORDESTE (FATENE)	Presencial	não disponível	não disponível
FACULDADE PRINCESA DO OESTE (FPO)	Presencial	não disponível	não disponível
FACULDADE DE TECNOLOGIA ATENEU ()	Presencial	N	nenhuma
FACULDADE UNINASSAU FORTALEZA ()	Presencial	não disponível	não disponível
UNIVERSIDADE DA INTEGRAÇÃO INTERNACIONAL DA LUSOFONIA AFRO-BRASILEIRA (UNILAB)	Presencial	não disponível	não disponível
FACULDADE UNINABUCO FORTALEZA ()	Presencial	não disponível	não disponível
FACULDADE PARA O DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL DO NORDESTE (FADESNE)	Presencial	N	PROCESSO DE CUIDAR EM SAÚDE DO ADULTO

Fonte: dados da pesquisa.



Discussão dos resultados

As Diretrizes Curriculares Nacionais de Enfermagem (BRASIL, 2001) determinam que os conteúdos a serem ministrados estejam relacionados com o processo saúde-doença do cidadão, da família e da comunidade, contextualizados à realidade epidemiológica e profissional.

Desse modo, as grades curriculares do curso não poderiam privilegiar um perfil de pacientes/clientes/assistidos em detrimento de outros.

Há ainda uma necessidade latente pela formação de profissionais engajados política e socialmente no contexto em que estão inseridos. Não foi o que vimos com este estudo. A não inclusão da disciplina de Saúde do Homem, na quase totalidade dos cursos de graduação em enfermagem do Ceará, é preocupante.

Considerações finais

A reduzida presença dos usuários do sexo masculino nos serviços de atenção básica à saúde e os indicadores epidemiológicos alarmantes tornam evidente a necessidade de atenção adequada à saúde dos homens, e a Estratégia de Saúde da Família (ESF) constitui um caminho possível para se avançar nesse cenário. (SANTANA et al, 2011). Para a construção dessa possível caminhada, faz-se necessária uma consistente formação do profissional enfermeiro.

Reconhecemos que a questão da formação dos Recursos Humanos em Saúde deve ser (re)vista urgentemente. Mas também já pudemos perceber algumas mudanças, muito lentamente, pontuais que sejam, mas que já apontam um futuro, acerca dessa formação menos fragmentada.

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



Nessa trajetória, é preciso considerar a necessidade de estratégias de ações integradas para envolver os homens no contexto da saúde. Para tanto, é essencial o estabelecimento de uma relação de parceria entre os profissionais que integram as equipes de saúde da família e os usuários do sexo masculino para propiciar ações que promovam saúde para o homem e para sua comunidade (SANTANA et al, 2011).

Segundo Couto (2010), é crescente a produção de pesquisas acerca da relação homens e saúde, sobretudo direcionadas a temas como acesso e uso de serviços, perfis de morbimortalidade) e representações sobre saúde e adoecimento em grupos sociais específicos

Referências

AMORIN, Rosendo Freitas de e BARROSO, Maria Grasiela Teixeira. Pesquisa, ensino e extensão. In: BARROSO, M.G.T, VIEIRA, N. F.C., VARELA, Z.M.V (org). **Educação em saúde no contexto da promoção humana**. Fortaleza: Edições Demócrito Rocha, 2003, p. 21-27

BARROSO, M.G.T, VIEIRA, N. F.C., VARELA, Z.M.V. Educação em saúde no contexto da produção humana. In: BARROSO, M.G.T, VIEIRA, N. F.C., VARELA, Z.M.V (org). **Educação em saúde no contexto da promoção humana**. Fortaleza: Edições Demócrito Rocha, 2003, p. 15-20

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde, Departamento de Ações Programáticas Estratégicas – **Política Nacional de Atenção Integral à Saúde do Homem**: Princípios e Diretrizes, Brasília, 2008.

BRASIL. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. CÂMARA DE EDUCAÇÃO SUPERIOR RESOLUÇÃO CNE/CES N° 3, DE 7 DE NOVEMBRO DE 2001. **Institui Diretrizes Curricula-**



res Nacionais do Curso de Graduação em Enfermagem.

Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES03.pdf>. Acesso em: 04 Jul. 2017

BUSS P. M. **Uma introdução ao conceito de promoção de saúde.** In: Czeresnia D. e Freitas C. M. Promoção da saúde: conceitos, reflexões, tendências. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2003.

Brasil. **Constituição Federal (1988)**, Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF; Senado Federal, 1988.

CONVERSANI, Danaé T. Nogueira. Uma reflexão crítica sobre a educação em saúde. In: **Boletim do Instituto de Saúde (BIS)**. São Paulo, n. 34, dezembro 2004. ISSN 18097529, p. 4-5

COUTO, M.T. et al. Men in primary healthcare: discussing (in) visibility based on gender perspectives. *Interface - Comunic., Saude, Educ.*, v.14, n.33, p.257-70, abr./jun. 2010.

HADDAD, Ana Estela et al (org) **A trajetória dos cursos de graduação na área da saúde:** 1991-2004. Brasília: Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006.

IERVOLINO, Solange Abroceci **Escola promotora de saúde:** um projeto de qualidade de vida. (Dissertação mestrado). Faculdade de Saúde Pública. Universidade de São Paulo, 2000.

MACEDO, Arthur Roque de, TREVISAN, Lígia Maria Vettorato, MACEDO, Caio Sperandeo de. Educação Superior no século XXI e a Reforma Universitária Brasileira. In: **Ensaio: avaliação e políticas públicas em educação.** Fundação Cesgranrio. V.1, n. 1 (out/dez, 1993) Rio de Janeiro: A. Fundação, 1993, p. 127- 148.

Ministério da Saúde. **Promoção da Saúde. Publicação das Cartas:** Declaração de Alma-Ata, Carta de Ottawa, Declaração de Adelaide, Declaração de Sundsvall, Declaração de Santafé de Bogotá, Declaração de Jacarta, Rede dos Megapaíses e Declaração do México. Brasília, DF, 2001. Projeto de Promoção da Saúde, Secretaria de Políticas de Saúde, Ministério da Saúde.

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



PIMENTA, Selma Garrido e ANASTASIOU, Lea das Graças Carmagos. **Docência no ensino Superior**. São Paulo: Cortez, 2002. (Coleção Docência em Formação)

SAKAI, Márcia Hiromi, NUNES, Elisabete de Fátima P. de Almeida, MARTINS, Vera Lúcia, ALMEIDA, Márcio José de, BARDUY, Rossana Staevie. Recursos Humanos em saúde. In: ANDRADE, Selam Maffei de, SOARES, Darli Antonio, CODORNI JR, Luiz (org). **Bases da saúde coletiva**. Londrina: Ed. UEL, 2001. p. 111-124

SILVEIRA, Ghislene Trigo & PEREIRA, Isabel Maria Bicudo. Escolas promotoras de saúde ou escolas promotoras de aprendizagem/ educação? In: LEFEVRE, Fernando & LEVEFRE, Ana Maria Cavalcanti. **Promoção da saúde**: a negação da negação. Rio de Janeiro: Vieira E Lents, 2004, p. 122-130

SANTANA, Elizangela Nunes de Santana; Emyliane Maria de Medeiros Lima; Jorge Luís Fernandes Bulhões; Estela M^a Leite Meirelles Monteiro; Jael Maria de Aquino. **A atenção à saúde do homem**: ações e perspectivas dos enfermeiros. 2011. Disponível em: <http://www.reme.org.br/artigo/detalhes/41>. Acesso em: 14 de Jul. de 2017



A CRIAÇÃO DO NÚCLEO DE AVALIAÇÃO E PESQUISAS DAS POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO INFANTIL DO MUNICÍPIO DE FORTALEZA: (RE)PENSANDO AÇÕES PARA UM ATENDIMENTO DE QUALIDADE

Aline Maria Gomes Lima

Secretaria Municipal de Educação de Fortaleza

Ana Carine dos Santos de Sousa Paiva

Secretaria Municipal de Educação de Fortaleza

Maria Conceição Silva Cavalcante

Secretaria Municipal de Educação de Fortaleza

Simone Domingos Calandrine

Secretaria Municipal de Educação de Fortaleza

Agência financiadora: não contou com financiamento

RESUMO

O presente artigo tem como objetivo relatar a experiência pioneira e inovadora no campo da avaliação das políticas públicas na Educação Infantil, a criação do Núcleo de Avaliação e Pesquisas das Políticas Públicas de Educação Infantil (NUPEI), pela SME de Fortaleza. Partindo de uma revisão bibliográfica de alguns estudos em relação às avaliações voltadas às políticas para a Educação Básica, assim como da trajetória das políticas públicas da Educação Infantil no contexto brasileiro (KRAMER, 2006; ROSEMBERG, 2013; MORO e SOUZA, 2015), este estudo articula a criação do NUPEI, no cenário municipal, às ações históricas de se avaliar essa etapa da educação. Além disso, são apresentadas algumas pesquisas já realizadas pelo núcleo e os desafios de se conhecer a própria realidade, objetivando repensar políticas que poderão impactar na qualidade das práticas com e para as crianças da Educação Infantil.

Palavras-chave: Avaliação. Políticas públicas. Educação Infantil.

ABSTRACT

The purpose of this article is to report the pioneering and innovative experience in the field of evaluation of public policies in Early Childhood Education, the creation of the Nucleus of Evaluation and Research of Public Policies of Early Childhood Education (NUPEI)

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



by the SME of Fortaleza. Based on a bibliographical review of some studies in relation to the evaluations focused on the policies for Basic Education, as well as on the trajectory of the public policies of Early Childhood Education in the Brazilian context (KRAMER, 2006, ROSEMBERG, MORO and SOUZA, 2015). Study, articulates the creation of NUPEI in the municipal scenario, the historical actions of evaluating this stage of education. In addition, some research already done by the nucleus and the challenges of knowing the reality itself are presented, aiming at rethinking policies that may impact on the quality of practices with and for children in Early Childhood Education.

Key-words: Evaluation. Public policy. Child education.

Introdução

A avaliação de políticas públicas para a Educação Infantil tem sido impulsionadora de muitos pesquisadores na busca de conhecer e melhorar a qualidade do atendimento às crianças que estão nas creches e pré-escolas de todo o Brasil.

Historicamente, a Educação Infantil, desde a Constituição Federal de 1988 até a inclusão como primeira etapa da Educação Básica na Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996, vem conquistando grandes avanços tanto na delimitação de financiamento próprio como também em relação à preocupação com a qualidade do atendimento das crianças de 0 a 5 anos e 11 meses.

Nessa perspectiva, Gomes (2006) destaca que “diante da necessidade de cumprir a lei, os sistemas de ensino e os conselhos de educação estabeleceram normas e diretrizes que propiciassem educação de qualidade e igualitária em creches e pré-escolas” (p.60).

Assim, os municípios assumiram prioritariamente a função de oferecer, organizar e manter as instituições oficiais



de ensino, integrando-as aos sistemas municipais e tendo os conselhos como órgãos reguladores e fiscalizadores.

Percebendo a necessidade de acompanhamento e avaliação das ações implementadas na Rede Municipal de Fortaleza das políticas voltadas para a Educação Infantil, o município de Fortaleza instituiu, no início do ano de 2017, um Núcleo de Avaliação e Pesquisas das Políticas da Educação Infantil (NUPEI), que busca investigar e propor ações que atendam às exigências das políticas públicas voltadas para a infância e qualificar o atendimento às crianças das creches e pré-escolas atendidas pelo município.

O presente artigo teórico objetiva fazer um resgate histórico das conquistas das políticas públicas para a Educação Infantil e apresentar as ações desenvolvidas pelo NUPEI, pois somente através da avaliação e acompanhamento das políticas e ações do município é possível conhecer, propor mudanças e melhorias no atendimento às crianças que vivenciam experiências cotidianas nas instituições municipais.

As políticas públicas de avaliação da educação básica

A avaliação das políticas para a Educação Básica vem, ao longo do tempo, apresentando relação direta entre os resultados das aprendizagens dos alunos e seus desempenhos ao financiamento e implementação de políticas públicas para a Educação.

Considerando que a Educação Básica é composta por Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio, verifica-se uma grande quantidade de estudos avaliativos das políticas públicas para os dois últimos níveis e quase ausência de

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



estudos das políticas avaliativas para a Educação Infantil, corroborando, assim, a relação de desempenho das aprendizagens e custeio.

Para compreender como essa relação foi sendo construída, faz-se necessário um breve resgate da história das Políticas Públicas Avaliativas da Educação Básica ao longo dos últimos anos.

No final da década de 1980, as reformas políticas educacionais sofridas em âmbito internacional, visando ajustar os sistemas educacionais às demandas do capitalismo ao neoliberalismo, influenciaram a educação brasileira a realizar ajustes para se adequar à nova ordem econômica. As políticas avaliativas têm seu foco direcionado para os sistemas de ensino e para as instituições escolares, originando a concepção de avaliação em larga escala como um dos indicadores necessários para verificar a qualidade da educação brasileira.

Com a formulação e a divulgação do Plano Decenal de Educação e da nova LDB de 1996, a avaliação tem como foco a efetividade das aprendizagens, trazendo uma nova abordagem de flexibilidade, ampliando seu conceito e possibilitando a desmistificação dos processos avaliativos (LIBÂNEO, 2001).

A década de 1990 se constituiu como marco na efetivação das políticas de avaliações em larga escala, nos níveis de ensino e por todo o Brasil.

Para avaliar as instituições escolares e os sistemas de ensino, o MEC cria o Sistema de avaliação do ensino público do 1º grau que, em 1992, deu origem ao SAEB (Sistema de avaliação da Educação básica) cujo objetivo é:

“[...] realizar um diagnóstico da educação básica brasileira e de alguns fatores que possam interferir no desempenho do estudante, fornecendo um indicativo



sobre a qualidade do ensino ofertado. O levantamento produz informações que subsidiam a formulação, reformulação e o monitoramento das políticas públicas nas esferas municipal, estadual e federal, visando a contribuir para a melhoria da qualidade, equidade e eficiência do ensino.” (INEP, 2017)

O SAEB é composto pelas três avaliações externas em larga escala: ANEB (Avaliação Nacional da Educação Básica), ANRESC (Avaliação Nacional do Rendimento Escolar) e a ANA (Avaliação Nacional da Alfabetização). Os resultados alcançados por meio dessas avaliações é um dos dois indicadores que compõem o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) e que ajudam a medir a qualidade da educação e na formulação de políticas públicas educacionais, uma vez que tem sido ferramenta de acompanhamento das metas de qualidade do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) para a educação básica, estabelecendo como propósito que em 2022 o Ideb do Brasil seja 6,0 – média que corresponde a um sistema educacional de qualidade comparável à dos países desenvolvidos¹.

Diante do exposto e da relação estabelecida entre qualidade educacional e desempenho de aprendizagem como sinônimo de qualidade da educação básica, observa-se ausência da Educação Infantil como um nível de ensino que não necessita de avaliações sistemáticas e periódicas para qualificar o atendimento ofertado, uma vez que não pode fornecer indicadores de aprendizagem como sinônimo de qualidade.

Rosemberg (2013, p. 47) ressalta que “[...] trata-se de mais uma busca da educação infantil, campo minoritário, de se integrar ao campo hegemônico da educação básica. De fato,

¹ As informações apresentadas podem ser encontradas no site: <http://portal.inep.gov.br/educacao-basica/saeb>. Acesso em 01/07/2017 às 10h23min.

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



como observado em outras áreas e momentos, o campo de investigação, políticas e práticas de avaliação da educação básica praticamente banuiu a educação infantil de suas preocupações manifestas [...]”

A especificidade desse nível de atendimento e os grandes entraves entre os pesquisadores e defensores da Educação Infantil em definir como, quando e que modelo avaliativo adotar, pois estão sempre a contrapor as bipolaridades encontradas entre as “avaliações tradicionais” carregadas de conceitos como: produto, quantidade, procedimento, neutralidade, objetividade e aprendizagens cognitivas; e as “avaliações contemporâneas”, que tratam do processo, da qualidade, da teoria, da política, dos valores e do desenvolvimento integral, que a Educação Infantil tem sido exposta a pesquisas de diversas áreas (saúde, educação, sociologia) sem nenhum controle e proteção da infância, como também como campo vulnerável de atuação de movimentos sociais que se sobrepõem as políticas educacionais para a infância. (ROSEMBERG, 2013)

Assim, urge colocar como prioridade a definição, o modelo, os critérios, os objetivos, os fins e que resultados as políticas avaliativas para a Educação Infantil devem evidenciar como ponto inicial para a construção de políticas avaliativas para a Educação Infantil com a certeza de que como parte essencial da educação básica precisa de divulgação, monitoramento, implementação de documentos reguladores e de elaboração de estratégias para ampliar e melhorar a qualidade dessa etapa inicial da educação básica.

Na Educação Infantil, como expõe autoras como Moro e Souza (BRASIL, 2015), o objeto de avaliação não deve ser as crianças e suas aprendizagens cognitivas, mas sim o contexto educativo. Por contexto educativo compreende-se:



Conjunto de aspectos que determinam o tipo de experiência educativa (formativa) que a instituição de Educação Infantil oferece às crianças e seus familiares, como por exemplo, a qualidade do ambiente físico, relacional e social, as experiências educativas propostas, a organização do trabalho entre os docentes, as relações com as famílias, as atividades e os relacionamentos profissionais, entre outros. (BRASIL, 2015).

Nessa mesma perspectiva, Bondioli e Savio (2013, p.16) expressam que o “contexto educativo nas suas articulações torna-se objetivo de reflexão com objetivo de sistematizar hipóteses e projetos de melhorias”. Porém, é necessário compreender um pouco como seu deu a trajetória da Educação Infantil brasileira para se compreender as políticas públicas que regem essa etapa atualmente, e que influenciam as políticas públicas que a avaliam.

As políticas públicas de educação infantil: em busca da qualidade no cenário brasileiro

A Educação Infantil, desde que foi inserida como primeira etapa da Educação Básica na LDB (BRASIL, 1996), vem buscando seu espaço dentro da legislação brasileira, primeiramente no que tangia à oferta de vagas e construção de equipamentos para atender as crianças. Hoje, no entanto, a preocupação permanece sendo a oferta, mas um atendimento de qualidade.

Quando se fala em qualidade, compreende-se que esta “não é algo dado, qualidade se constrói, refletindo-se e discutindo-se acerca de pontos de vista expressos, negociando [...]” (BRASIL, 2015)

Ampliando a discussão, Moss (2011, p. 21) aponta que o termo qualidade deve “ser visto como um processo dinâmico e

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



contínuo, envolvendo uma revisão regular e nunca chegando a um enunciado final, objetivo”.

No Brasil, o problema da falta de qualidade em todas as áreas, como saúde, educação, saneamento, vem da pouca importância dada às políticas públicas nesses setores. Em relação à Educação Infantil, essa negligência se mantém, apesar de nas últimas décadas a legislação do país ter expressado realmente uma atenção especial em se tratando de qualificar o trabalho nessa etapa, através de documentos, tais como: *Parâmetros de Qualidade para a Educação Infantil* (BRASIL, 2008), *Parâmetros Básicos de Infraestrutura para Instituições de Educação Infantil* (BRASIL, 2008), *Indicadores da Qualidade na Educação Infantil* (BRASIL, 2009), *Critérios para um Atendimento em Creches que Respeite os Direitos Fundamentais das Crianças* (BRASIL, 2009), *Política de Educação Infantil: Relatório de Avaliação* (BRASIL, 2009), as *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil* (BRASIL, 2009) entre outros que tratam de temas mais específicos relativos a esse contexto.

Para Kramer (2006), todos os avanços teóricos e dos movimentos sociais no que se refere à qualidade na Educação Infantil não vêm garantindo os direitos das crianças na prática, pois os orçamentos municipais, estaduais e federais não têm possibilitado políticas que efetivem os direitos dos profissionais que atuam com as crianças, das próprias crianças e de suas famílias.

Ao tratar do tema qualidade na Educação Infantil, compreendemos que as políticas públicas necessitam ser amparadas financeiramente pelos governos para alcançarem essa qualidade. Guimarães (2011) expressa que nos últimos anos tem havido um esforço no Brasil de se atender as crianças de 0 a 5 anos e 11 meses em instituições escolares. Porém, em se tra-



tando de qualidade nessa etapa, existe um atraso histórico do país em relação a outros países desenvolvidos.

Ainda segundo o autor, as questões que envolvem o financiamento na Educação Infantil, não se articulam com outros setores que tratam da infância e continuam a menosprezar as necessidades dessa etapa e a focalizar recursos para o Ensino Fundamental, caso do Fundef. Guimarães (2011) ressalta que é grave a situação de falta de financiamento específico para essa etapa e complementa:

Como alternativa permanente, para a aparente acomodação dos governos estaduais e federais, em relação à ausência de uma política específica de financiamento para a educação infantil, num primeiro momento, é necessário que a sociedade civil se assenhore dos mecanismos de controle previstos na própria legislação que criou a nova sistemática de financiamento para a educação. (p. 53)

Em busca de afirmação constante enquanto etapa educacional, a Educação Infantil, com toda sua trajetória de lutas dos movimentos sociais e sociedade civil, em especial a luta das mulheres, roga por maior atenção das políticas públicas de financiamento que garantam na ação e não apenas na legislação os direitos das crianças e de todos que estão inseridos nessa etapa.

Essa preocupação crescente das instituições acadêmicas, movimentos sociais e sociedade em geral com a educação e cuidados das crianças, construiu alguns consensos importantíssimos no campo dessa etapa educacional, como, por exemplo: a qualidade dos espaços físicos construídos e os materiais para serem utilizados no cotidiano com as crianças, a formação contínua de professores e outros profissionais que atuam nesses espaços, a quantidade de crianças por adulto que influencia na qualidade do atendimento, entre outros aspectos.

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



Sobre os avanços nas políticas ligadas à Educação Infantil, Nunes e Corsino (2011) ressaltam que existe, hoje, no Brasil, certa unidade sobre as especificidades e particularidades do atendimento educacional nessa etapa, que se deve ao fato dessa construção coletiva feita através de lutas, pesquisas e estudos nessa área. Porém, as autoras expressam de forma enfática a preocupação legítima com os descompassos entre as políticas para a creche e pré-escola.

[...] embora se reconheça a creche como direito e como instituição educativa, a oferta incipiente, muito aquém da demanda, revela o parco atendimento fruto de uma orientação política duplamente residualista: a oferta pública é para as camadas mais pobres da população e atinge pouco mais de 10% das crianças mais pobres. Mantém-se uma precarização da função docente e das condições dos equipamentos. Resta perguntar se essa política residualista faz parte de um processo de transição rumo ao rompimento ou se faz parte da própria lógica da política de Estado, que faz o mínimo e deixa o mercado regular a oferta. (NUNES e CORSINO, 2011, p. 347)

A criação do NUPEI, que será apresentado a seguir, vem exatamente na perspectiva de conhecer, avaliar e repensar o que está sendo realizado pelo município em relação às políticas para a Educação Infantil, que incidem sobre a qualidade do trabalho cotidiano com as crianças, nas creches e nas pré-escolas públicas de Fortaleza.

A criação do NUPEI: desafios e possibilidades

Nos últimos anos, a Rede Municipal de Ensino de Fortaleza vem ampliando o atendimento de creche e pré-escola²,

² São atendidas 42.853 crianças ao todo, sendo 18.284 em creche e 24.569 na pré-escola, entre 139 Escolas, 144 Centros de Educação Infantil e 86 Creches Conveniadas. (Fonte: SME, 2017).



que tem sido possibilitado por meio da construção de novas unidades escolares, aquisição de mobiliário e material didático adequado à faixa etária das crianças (livros de literatura infantil, brinquedos, livros didáticos) entre outras ações. Em concomitância a essas realizações, a Secretaria Municipal de Educação (SME) tem promovido formações continuadas de todos os profissionais que atuam nessa etapa da educação com o intuito de colaborar com as práticas de cuidar e educar, que são desenvolvidas com as crianças no cotidiano das instituições. Todas essas ações indicam uma atenção em ofertar às crianças, às famílias e aos profissionais uma Educação Infantil que cumpra sua função social, política e pedagógica, garantir o desenvolvimento integral das crianças.

Considerando o trabalho que vem sendo realizado na Rede e os desafios ainda impostos para se garantir uma Educação Infantil de qualidade, algumas questões necessitam ser refletidas: como têm sido avaliadas as ações realizadas pela SME que interferem diretamente no desenvolvimento, na aprendizagem e no bem-estar das crianças, que são atendidas nas instituições municipais? Como a formação continuada tem contribuído para melhorar a prática docente na Educação Infantil? Que pesquisas podem ser realizadas para se conhecer os impactos das políticas realizadas? Com a ideia de investigar estas e suscitar outras indagações, assim como de contribuir efetivamente com o avanço nas políticas públicas avaliativas para a educação infantil que envolvem a qualidade do trabalho nessa etapa, criou-se o Núcleo de Avaliação e Pesquisas das Políticas da Educação Infantil (NUPEI).

Ação Pioneira no município, esse núcleo objetiva, prioritariamente, conhecer as ações desenvolvidas no âmbito das instituições de Educação Infantil e contribuir para a elaboração

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



de políticas públicas que impliquem na qualidade do trabalho realizado com as crianças de 1 a 5 anos e 11 meses³, além de conhecer as ações pedagógicas desenvolvidas na SME (Distritos de Educação⁴, Instituições escolares) e suas implicações nos processos de desenvolvimento e aprendizagem das crianças; identificar como a formação continuada tem contribuído para a prática docente na Educação Infantil; elaborar políticas públicas que impliquem na qualidade do trabalho desenvolvido nas instituições de Educação Infantil.

Iniciando sua atuação em janeiro de 2017, o NUPEI tem realizado ações específicas que buscam contribuir também com um estado da arte na área de políticas públicas de avaliação para educação infantil e construção de dados para o município por meio de pesquisas nas instituições que atendem educação infantil (elaborar o projeto e instrumentos de pesquisa, analisar os dados e divulgar os resultados das pesquisas realizadas); realizar estudos de aprofundamento dos temas das pesquisas; realizar avaliações das ações desenvolvidas na educação infantil (visitar as instituições para observar, entrevistar os sujeitos participantes, conhecer as práticas realizadas nas instituições da Rede); elaborar documentos que norteiam o trabalho pedagógico desenvolvido nas unidades escolares (visitar as instituições para reunir práticas realizadas na Rede e registrar as produções por meio de fotografias e vídeos); participar de congressos, seminários e outros eventos para divulgação das pesquisas realizadas na Rede; produzir relatórios e artigos para publicações internas (livros) e externas (periódicos) das práticas realizadas na Rede.

³ No município de Fortaleza, as instituições atendem crianças a partir de um ano de idade.

⁴ O município de Fortaleza é dividido em seis regionais (formada por vários bairros), cada uma delas é composta por um setor chamado de Distrito de Educação, responsáveis pela execução de ações organizadas pela SME.



Apesar da breve existência, o NUPEI já realizou pesquisas e levantamentos que ajudam a conhecer e a retratar a realidade vivenciada nas instituições municipais de Educação Infantil. Dentre elas, destaca-se a pesquisa intitulada “pesquisa com o nome próprio da criança da Educação Infantil” que buscou conhecer as concepções das crianças e das professoras no que se refere à aprendizagem do nome próprio no contexto da instituição e que teve como alguns dos resultados: o nome próprio é considerado “ponto de partida” das crianças à apropriação da escrita (como palavra de referência); aspecto fundamental na construção da identidade; o lúdico como elemento chave para promover as experiências com o nome próprio.

Um importante levantamento realizado no início de junho se refere às conquistas das crianças matriculadas no infantil V em relação à escrita do nome próprio. Os resultados mostraram que 72% dos alunos matriculados já escrevem seu nome, parcialmente completo ou completo.

A partir das ações realizadas, já é possível dizer que o direito ao acesso a leitura e escrita do nome como identidade e como grande conquista para a apropriação do processo de alfabetização tem sido uma preocupação das professoras que trabalham com essa faixa etária.

Conhecer e dar visibilidade às ações desenvolvidas nas instituições de Educação Infantil da Rede Municipal, resguardando suas singularidades e estando tão próximo das atividades realizadas pela Secretaria de Educação, compõem um dos grandes desafios desse núcleo, uma vez que se inaugura um ato pioneiro que começa a abrir caminho para novas conquistas, inserindo essa etapa num campo já consolidado que influencia e sofre influência que é a avaliação de políticas públicas para a primeira infância.

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



Vale destacar que uma preocupação do núcleo é de ecoar as vozes das crianças, dos professores e gestores que atuam nessa etapa da educação, com intuito de, cada vez mais, articular as ações pensadas pela SME com as demandas reais das instituições escolares e os sujeitos que a compõem.

Considerações finais

As políticas públicas avaliativas para a educação básica é uma realidade que apesar de contestada em seus usos vem evidenciando as fragilidades do sistema educacional brasileiro e seus resultados têm servido para tomada de decisão de muitos gestores na busca de sanar as grandes disparidades educacionais encontradas por todo o país. Dentre essas políticas, podemos citar o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) como uma das ações que nasceram a partir das políticas avaliativas que tem ajudado a educação básica a dar um salto na qualidade educacional.

O PNAIC nasceu do conhecimento mais aprofundado das realidades encontradas em muitas instituições escolares por todo o Brasil, uma vez que a partir do conhecimento do que cada criança sabe foi possível realizar ações que afetaram diretamente as aprendizagens, como proporcionar formação continuada para os professores, produção de material didático, alinhamento das ações dos municípios em prol das aprendizagens das crianças, entre outras.

Com a inserção recente da pré-escola no PNAIC com a portaria nº 826 de 2017, destaca-se a preocupação de mais uma vez uma política não estar voltada para as especificidades e necessidades históricas da Educação Infantil. Destaca-se aqui, ainda, as formas de avaliação que serão pensadas para



acompanhar as aprendizagens das crianças de 4 e 5 anos de idade, que, provavelmente, no âmbito dos diversos municípios brasileiros, podem copiar equivocadamente as práticas avaliativas do Ensino Fundamental, muitas vezes injustas com as crianças e docentes dessa etapa.

Uma ação nova e que vem tentando ser implantada no Brasil, com base em projetos já desenvolvidos pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP), é a criação da Avaliação Nacional da Educação Infantil (ANEI). Prevista para ocorrer de dois em dois anos, o ciclo avaliativo, segundo o INEP, terá início em 2017, objetivando realizar diagnósticos sobre as condições de oferta da Educação Infantil pelos sistemas de ensino público e particular do país⁵. Ou seja, a avaliação se dará na perspectiva de avaliar as políticas de oferta com qualidade para essa etapa, que impactam diretamente no desenvolvimento e aprendizagens das crianças.

Assim, tomando como referência as especificidades do trabalho de qualidade que deve ser possibilitado na Educação Infantil e as políticas públicas de avaliação que levam em consideração os aspectos que compõe a qualidade nessa etapa, que evidenciam a realidade e buscam melhorar o atendimento das crianças em creches e pré-escolas, que o município de Fortaleza criou o NUPEI.

A busca por aprofundar o conhecimento do trabalho que vem sendo desenvolvido nas instituições que atendem as crianças pequenas da rede municipal e de fortalecer as políticas voltadas para a infância é que se destaca a iniciativa e a importância da criação desse núcleo.

⁵ Informações oriundas do site: http://inep.gov.br/artigo/-/asset_publisher/B4AQV9zFY7Bv/content/novo-sistema-de-avaliacao-ajudara-escolas-a-reduzir-desigualdades-e-melhorar-a-gest-1/21206. Acesso em: 16/07/2017 às 17h 30min.

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



Referências

BONDIOLI, A.; SAVIO, D.. (orgs.). **Participação e qualidade em educação da infância**: percursos e compartilhamento reflexivo em contextos educativos. Curitiba: Ed. UFPR, 2013.

BRASIL. **Contribuições para a Política Nacional**: A avaliação em Educação Infantil a partir da avaliação de contexto. Brasília: MEC, 2015.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira, **Lei ° 9.393/1996**. Brasília: CNE/MEC, 1996.

GOMES, M.R.V.C.S. **As Políticas Públicas de Educação Infantil no Contexto dos Direitos da Criança à Educação de Qualidade**. Educação em Debate. V.1 n° 51/52ano 28.2006.

GUIMARÃES, J. L. O financiamento da educação infantil: quem paga a conta? In: MACHADO, M. L. de A.. **Encontros e Desencontros em Educação Infantil**. 4ª Ed. São Paulo: Cortez, 2011.

KRAMER, S. **As crianças de 0 a 6 anos nas políticas educacionais no Brasil**: educação infantil e/é fundamental. Educação e Sociedade-Campinas, vol. 27, n. 96 - especial, p. 797-818, out. 2006.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e Gestão da Escola. Teoria e Prática**. Goiânia. Editora Alternativa, 2001.

MOSS, P. Para além do problema com qualidade. In: MACHADO, M. L. de A.. **Encontros e Desencontros em Educação Infantil**. 4ª Ed. São Paulo: Cortez, 2011.

NUNES, M. F. R.; CORSINO, P.. Políticas Públicas universalistas e residualistas: os desafios da educação infantil. In: ROCHA, E. A. C.; KRAMER, S. **Educação Infantil: enfoques em diálogo**. 3ª Ed. Campinas, SP: Papirus, 2011.

ROSEMBERG, F. **Políticas de Educação Infantil e Avaliação**. Cadernos de Pesquisa. V.43, N. 148, P 44-75, JAN/ABR. 2013.



A COMISSÃO PERMANENTE DE AVALIAÇÃO COMO INSTRUMENTO DE MELHORIA DA POLÍTICA PÚBLICA DE INTERIORIZAÇÃO DAS UNIVERSIDADES FEDERAIS NO BRASIL¹

Francisco Ismael Ribeiro

Mestre em Ciências da Educação pela Universidade San Lorenzo – UNISAL

Francisco Ricardo Almeida Amorim

Doutor em Ciências da Educação; Doutor em Administração Pública; Mestre em Ciências da Educação, Especialista em Tecnologia da Informação; MBA em Gerenciamento de Projetos; Especialista em Ciências da Educação; Diretor de IES; Professor Universitário – UNISAL

Jozemar Machado Carneiro

Doutor e Mestre em Ciências da Educação – UNISAL

Raimundo Nonato Neto

Doutor e Mestre em Ciências da Educação – UNISAL

Introdução

O abandono de cursos de nível superior por parte de alguns alunos que, por diversas razões, optam por deixar a vida acadêmica tem sido motivo de preocupação de grande parte das instituições de ensino superior. Dados os investimentos que se fazem necessários para a abertura de novas turmas, os alunos que iniciam seus estudos e optam por desistir do curso representam grande prejuízo para as instituições, pois por um lado tem-se a ilusão de que a turma já atingiu o número mínimo para que se inicie o curso, o que não acontece, por outro lado tem-se que arcar com as despesas fixas para se manter um curso em funcionamento com um número reduzido de alunos, o que aumenta de sobremaneira os custos das instituições. As instituições buscam estratégias para manter seus alunos dentro de seus campi, embora tais ações nem sempre atinjam suas metas, observa-se uma redução na evasão discente.

¹ Artigo em forma de recorte da Dissertação apresentada na Universidade de San Lorenzo em julho de 2017.

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



A Constituição da República Federativa do Brasil assegura aos brasileiros o direito à educação e para cumprir o que nela está disposto é que se instituíssem as políticas públicas que promoveram a expansão, democratização e interiorização universitárias com o intuito de promover o acesso ao Ensino Superior a pelo menos 30% dos jovens na faixa etária de 18 a 24 anos. Tais políticas públicas possibilitaram, apenas na região Nordeste, um aumento de 94% do número de matrículas, o que trouxe à região crescimento econômico e, mais importante ainda, desenvolvimento social.

A evasão é responsável por grande perda de lucros das instituições privadas e por excessivos gastos públicos nas instituições públicas. A melhor maneira de tentar contornar essa situação é abrindo um diálogo franco entre alunos e instituição, de modo que os problemas enfrentados pelos alunos sejam solucionados de forma eficiente e não acabem se tornando mais uma causa de evasão discente. Muito ainda há que ser observado quando se trata de conseguir manter os estudantes dentro dos campi das instituições, e o entendimento de cada ser humano é único e deve ter respeitada a sua subjetividade pode ser o primeiro passo para que as instituições mantenham seus alunos interessados na conclusão do curso ao qual se submeteram.

Eliminar a evasão no Ensino Superior pode ser uma utopia, entretanto reduzi-la a níveis que não causem prejuízos financeiros, tampouco sociais, pode ser possível, uma vez que tenhamos em mente que as instituições têm o papel de formar cidadãos capazes de pensar e mudar o mundo à sua volta, utilizando como ferramenta o conhecimento adquirido em sala de aula.

A CPA é uma comissão criada com o intuito de avaliar e fornecer dados relevantes à vida universitária e pode ser uti-



lizada também como estratégia para o combate ao abandono discente.

Conforme exposto, a pesquisa tem por objetivo geral analisar como a comissão permanente de avaliação pode contribuir para a redução da evasão e tornar a política pública de interiorização mais eficiente.

Como pergunta geral, tem-se: como a avaliação permanente pode contribuir para a redução da evasão e tornar a política pública de interiorização mais eficiente?

Política de interiorização das IES

Nos últimos anos, o país tem vivido grandes transformações sociais que refletiram diretamente no número de ingressantes no ensino superior. Os programas de reestruturação universitária e de financiamento estudantil propostos pelo governo alavancaram o número de matrículas nas instituições de ensino superior, sejam elas públicas ou privadas, embora tenha se dado em escalas diferentes.

Tal aumento do número de matrículas não foi capaz de garantir um igualmente expressivo número de concludentes, uma vez que as razões que levam os estudantes a abrirem mão da vida acadêmica nem sempre são fatores intrínsecos às instituições.

No ano de 2001, para cumprir o que dispõe a Constituição, elaborou-se o Plano Nacional de Educação (2001- 2010), com metas que pediam um considerável aumento dos investimentos na educação e ampliação do número de estudantes atendidos na Educação Superior. Assim, foram estabelecidos os programas de Expansão do Ensino Superior Federal, que teve sua primeira

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



fase denominada de Expansão I (2003-2007), e que teve como principal meta a interiorização o Ensino Superior.

O RENUI, programa de apoio a planos de reestruturação das Universidades Federais, criado pelo decreto 6.096/2007, juntou esforços para a consolidação de uma política pública nacional de expansão da educação e proporcionou às Universidades o provimento de meios necessários para a ampliação, acesso e permanência na Educação Superior.

A lei 10.172/2001 estabeleceu que a Educação Superior pública deve ser oferecida a, no mínimo, 30% dos estudantes na faixa etária de 18 a 24 anos, até o final da década.

O MEC afirma que a importância desse processo de democratização do acesso ganha destaque acentuado no contexto da interiorização do ensino superior federal do país. As novas universidades e os novos campi trazem a oportunidade de estudos universitários a estudantes que vivem fora dos grandes centros urbanos, onde se inseriam quase que exclusivamente as IFES. Há um reconhecimento de que o fenômeno da interiorização traz, para além da possibilidade de acesso, contribuições expressivas para o desenvolvimento das regiões onde estão inseridas essas unidades acadêmicas, uma vez que, juntamente com o ensino, desenvolvem-se a pesquisa e a extensão. (Análise sobre a expansão das universidades federais. MEC 2012)

A interiorização das IES proporcionou a um maior número de jovens o acesso ao Ensino Superior, pois aproximou as instituições dos interessados em alcançar a graduação de nível superior, em especial, as universidades públicas. Isso ficou mais perceptível, uma vez que se pode ter um Ensino Superior de qualidade próximo de suas residências e a um custo possível de ser pago pelos estudantes.



A política pública de interiorização traz consigo crescimento econômico e social, uma vez que proporciona à cidade que recebe a instituição o aumento das vendas do comércio varejista, do mercado imobiliário e de serviços. Temos como exemplo a cidade de Sobral que recebeu a UFC.

Considerando esse intenso fluxo de estudantes, percebemos que em Sobral isso repercute de forma direta no espaço urbano da cidade, que vem passando por intensas transformações. O cotidiano da cidade vai se alterando gradativamente com o aumento nas ofertas de lazer: novas opções de bares, restaurantes, pizzarias, cinema, centros comerciais que acompanham a demanda dos estudantes de Sobral e de outras regiões. Freire e Holanda (2011).

Para se ter uma percepção do impacto da política de interiorização das universidades federais, o periódico do MEC de 2014 revela os dados estatísticos da interiorização.

Entre 2003 e 2013, duas das regiões mais carentes de ensino superior – Norte e Nordeste – apresentaram expansão significativa da oferta. O percentual de crescimento das matrículas na região Nordeste, de 94%, correspondeu ao dobro do registrado para o Sudeste e mais do triplo daquele registrado na região Sul. A região Norte teve a segunda maior taxa de crescimento (76%) entre as regiões do país. Tais resultados são consequências dos investimentos na interiorização da universidade pública e nas políticas de democratização do acesso desenvolvidas pelo governo federal. (A democratização e expansão da educação superior no país 2003 – 2014SESu)

A evasão nas IES

A evasão nos cursos de ensino superior se dá pelos mais diversos motivos e entender as causas que levam o aluno a

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



abandonar o curso pode constituir o primeiro passo para a busca da resolução do problema nas IES.

A evasão deve ser entendida sob dois aspectos similares, mas não idênticos:

1. A evasão anual média mede qual a percentagem de alunos matriculados em um sistema de ensino, em uma IES, ou em um curso que, não tendo se formado, também não se matriculou no ano seguinte (ou no semestre seguinte, se o objetivo for acompanhar o que acontece em cursos semestrais)
2. A evasão total mede o número de alunos que, tendo entrado num determinado curso, IES ou sistema de ensino, não obteve o diploma ao final de certo número de anos. É o complemento do que se chama índice de titulação. Filho e outros, 2007 (p. 642)

A expansão educacional dos últimos anos deu aos jovens de setores sociais menos favorecidos a possibilidade de ingresso no ensino superior, entretanto, os muitos anos pelos quais passaram em escolas públicas com pouca ou nenhuma infraestrutura não lhes dá a base necessária para a conclusão ou mesmo permanência no curso.

Gisi (2006) afirma que é difícil manter o aluno de setores sociais menos favorecidos no ambiente da IES, não só pela falta de recursos para o custeio das mensalidades como também pela falta de “capital cultural” ao longo de sua trajetória escolar, o que se configura como pré-requisito para a obtenção de aprovações nas avaliações do curso e que não pode ser obtido instantaneamente.

Muito embora tenha havido grandes avanços e crescimento no número de matrículas em instituições de Ensino Su-



perior Públicas ainda se observa grande carência por parte dos alunos do que é chamado de capital cultural, conhecimentos que são tão básicos quanto necessários ao ingresso e permanência na vida acadêmica.

As políticas públicas de expansão e interiorização das Universidades não puderam suprir tal carência, o que consiste em um forte motivo que tem levado muitos jovens a abandonarem o curso superior. Tal política proporcionou um expressivo aumento das matrículas, contudo não se mostrou capaz de manter esse aluno no ambiente acadêmico, o que tem contribuído sobremaneira com a defasagem de capital cultural e consequente carência no mercado de trabalho.

Na sociedade brasileira contemporânea, as defasagens, absoluta e relativa, na escolaridade da população explicam de modo significativo a intensa desigualdade de renda do país. Especificamente no que se refere ao mercado de trabalho. Soares (2009)

Segundo Tomelin (2013), a evasão no ensino superior apresenta sinais que podem ser observados e, se sanados, pode resultar na permanência do aluno na instituição. A reprovação somada a aspectos relacionados à qualidade nos métodos de ensino adotada e pouca assistência dada ao aluno também podem ser citadas. Métodos de ensino pouco atraentes e envolventes, além da baixa possibilidade de percepção dos potenciais evadidos, contribuem para ineficácia dos deficitários mecanismos de retenção existentes nas IES.

Apesar de a evasão se apresentar por diversos outros fatores que muitas vezes fogem ao âmbito acadêmico, tem havido políticas públicas que abordam apenas uma face do fenômeno. Um aluno que abandona o curso o faz pelas mais diversas razões e isso deve ser observado de modo a se elaborar políticas

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



e meios que possam ir de encontro à raiz do problema e manter um número consistente de jovens na Universidade.

CPA no combate à evasão

Toda instituição constituirá Comissão Permanente de Avaliação (CPA) com base no sistema de Avaliação da Educação Superior (SINAES) instituído no artigo 11 da lei 10.861/2004. A CPA possui as atribuições de conduzir os processos de avaliação internos e também de sistematizar e fornecer informações ao Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais e terá as seguintes diretrizes: constituída por ato do diretor máximo da instituição, ou por previsão no seu próprio estatuto ou regimento, deve ter a participação de membros de todos os segmentos da comunidade universitária e da sociedade civil organizada, não podendo ter uma composição que privilegie um segmento. Autônoma em relação a órgãos e conselhos.

A comissão permanente de avaliação é composta por: um presidente; um representante do corpo docente; um representante técnico-administrativo; um representante do corpo discente; um representante da sociedade civil organizada. Sendo composta também por um professor, a CPA pode se constituir em ferramenta útil e eficaz no combate à evasão, uma vez que esta seja capaz de, através dos métodos avaliativos, detectar deficiências de docentes e discentes, a fim de saná-los sem que se tenha o prejuízo do abandono do aluno.

Possuem como finalidade instruir e acompanhar os processos avaliativos das instituições Una, sendo responsáveis por construir importantes instrumentos de avaliação e ferramentas para o planejamento educacional, em busca da melhoria da qualidade da formação, da produção do conhecimento e da extensão. Essas



ferramentas permitem, ainda, que sejam identificadas áreas problemáticas ou que requerem melhorias. (Instituições Una)

Conforme citado acima, a CPA possui o papel de instruir e orientar possíveis melhorias, o que pode lhe dar o poder de atuar no combate à evasão, uma vez que à medida em que os problemas são percebidos, geridos e solucionados, a satisfação discente tende a se consolidar, o que contribui com a permanência do aluno na instituição.

O professor membro da CPA pode tomar para si a tarefa de ser um meio de interação entre a instituição e os alunos, pode reunir-se com os demais do corpo docente e debaterem as demandas estudantis, fazendo com que, assim, a instituição perceba de forma mais célere e eficiente o que incomoda o aluno, e agir de modo a resolver tal demanda antes que culmine no abandono.

Procedimentos metodológicos

Recorte da dissertação que teve pesquisa quantitativa, descritiva e que contou com a utilização de questionários semi-estruturados.

Considerações finais

Após pesquisa bibliográfica, chega-se à conclusão de que a evasão se dá por causas distintas, o que torna difícil a tarefa de combatê-la dentro das instituições. Entretanto, esse fenômeno pode ser combatido de forma eficaz e eficiente, à medida em que as instituições se dispuserem a aproximarem-se de seus alunos e ouvir-lhes em suas mais variadas demandas.

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



Essa aproximação pode ser feita pelo professor que, em sala de aula e com os demais, pode elencar as necessidades dos alunos e, assim, solucioná-las em tempo hábil sem que cause o dano da evasão. Sendo a CPA também composta por um professor, esse pode contribuir com a aproximação discente-instituição e levar à comissão as queixas dos alunos e auxiliar a traçar ações e estratégias que colaborem com a permanência discente, facilitando, dessa forma, uma ação preventiva da Universidade.

A política de interiorização do Ensino Superior público mostrou-se eficaz no sentido de ter facilitado o acesso à Universidade ao passo que a CPA pode se tornar útil à medida em que, através da avaliação institucional, percebe as deficiências da instituição e sugira meios para a sua correção e, assim, contribua com a permanência do aluno na Universidade. Utilizar a CPA para a redução da evasão discente fará com que a política de interiorização e expansão se torne mais eficiente, pois manterá dentro dos campi os alunos que ingressaram na Universidade por meio dessas políticas, favorecendo, assim, o crescimento social e econômico tanto das cidades que receberam tais instituições quanto dos que foram beneficiados com a interiorização universitária.

Referências

Amaral, João Batista do (2013). **Evasão discente no ensino superior: estudo de caso no instituto federal de educação, ciência e tecnologia do Ceará (campus sobral)**. 2013. 101 f. Dissertação. (Mestrado em Políticas públicas e Gestão de Educação superior.) Superintendência de recursos humanos Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2013.



Análise sobre a expansão das universidades federais 2003 a 2012. [SI]. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=-12386-analise-expansao-universidade-federais-2003-2012-pdf&Itemid=30192. Acesso em 19/04/16. Às 09:23:45.

ANDRADE, Maria Margarida de. **Introdução à Metodologia do Trabalho Científico.** 10ª edição. São Paulo: Editora Atlas, 2010. 176p

ANDRIOLA, Wagner Bandeira; ANDRIOLA, Cristiany Gomes; MOURA, Cristiane Pascoal. Opiniões de docentes e de coordenadores acerca do fenômeno da evasão discente dos cursos de graduação da Universidade Federal do Ceará (UFC). **Ensaio: aval.pol.públ.Educ.**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 52, p. 365-382, Sept. 2006 Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40362006000300006&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 12 Mar. 2016. <http://dx.doi.org/10.1590/S0104-40362006000300006>.

BAGGI, Cristiane Aparecida dos Santos. **Evasão e avaliação institucional: uma discussão bibliográfica.** Pontifícia Universidade Católica de Campinas. 2010. 80 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências Sociais, Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, 2010.

BARROS, Maria Aparecida da Silva Xavier. **Expansão da educação superior no Brasil: Limites e possibilidades.** Campinas, v. 36, nº 131, p. 361-390, abr-jun, 2015.

BLOM, A., HOLM-NIELSEN, L. VERNER, D. **Education, earnings, and inequality in Brazil 1982-1998: implications for education policy.** Washington, World Bank, 2001. (Policy Research Working Paper, 2686).

BORGES, Sandra Marques. **Fatores determinantes da evasão escolar no ensino superior: o estudo de caso do ILES/ULBRA de Itumbiara.** 2011. 77f. Dissertação (Mestrado Profissional em Desenvolvimento Regional), Faculdades Alves de Faria, Goiânia, 2011.

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



BRAGANÇA, Gleiziane Oliveira. **Educação: O desafio nacional para o desenvolvimento socioeconômico.** [SI]. 2012. Disponível em <http://docplayer.com.br/6246256-Educacao-o-desafio-nacional-para-o-desenvolvimento-socioeconomico-autora-gleiziane-oliveira-braganca.html>

BRITO, Leonardo Chagas de. **A ideologia da qualificação, trabalho e a ampliação do mercado da educação superior.** In: V Colóquio Internacional Marx e Engels - 2007, 2007, Campinas. V Colóquio Internacional Marx e Engels - 2007. Campinas: CEMARX/IFCH-Unicamp, 2007.

CEARÁ, Universidade Federal. [SI]. Disponível em: http://www.campusobral.ufc.br/portal/index.php?option=com_content&task=view&id=27&Itemid=43 acesso em 02/04/16, 14:51:23.

CUNHA, Luís A. Ensino Superior e Universidade no Brasil. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira Lopes; FARIA FILHO, Luciano Mendes; VEIGA, Cynthia Greive. (Orgs.). **500 Anos de Educação no Brasil.** Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

DEED. **Resumo técnico Censo educação superior 2013.** [SI]. 2013. Disponível em <http://inep.gov.br/censo-da-educacao-superior>. Acesso em 12 mar 2016. 10:45:20

FIALHO, Marillia Gabriella Duarte. **A evasão escolar e a gestão universitária: o caso da Universidade Federal da Paraíba.** Dissertação de Mestrado - Universidade Federal da Paraíba - UFPA/CCSA - João Pessoa - PB, 2014.

FILHO, Roberto Leal L. S. e outros. **Evasão no ensino superior.** Cadernos de Pesquisa, v.37, n. 132, set/dez. 2007.

FREIRE Heronilson, Pinto. HOLANDA, Virgínia Célia Cavalcante de. Expansão Dos Serviços De Educação Superior Em Sobral: Vida De Relações Na Cidade Média. **Revista da Casa da Geografia de Sobral**, Sobral-, v. 13, n. 1, p. 47-55, 2011.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e crise no capitalismo real.** 5ª edição São Paulo: Cortez. 2003.



GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1991.

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

GISI, Maria Lourdes. Educação Superior no Brasil e o Caráter de Desigualdade do Acesso e da Permanência. **Diálogo Educacional**. Curitiba, v. 6, n. 17, jan.-abr. 2006.

LOBO, M. B. de C. M. **Panorama da evasão no ensino superior brasileiro: aspectos gerais das causas e soluções**. ABMES Cadernos. Brasília, set./dez. 2012.

LOURENÇO, Ana Vicentina Marçal. **O Fenômeno da Evasão no Ensino Superior no Curso de Administração no Estado do Rio De Janeiro nos Anos De 2006 a 2012 – Um Estudo De Caso UNIGRANRIO**. Dissertação. (Mestrado em Administração) Universidade Do Grande Rio, Rio de Janeiro, 2014.

MARCONI, Marina de Andrade. LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de Metodologia Científica**. 6ª edição. São Paulo: Editora Atlas, 2007. 315 p.

MARINHO, Rainer. Evasão **no ensino superior privado como podemos tentar evitá-la?** [SI]: portal ABMES Associação Brasileira das Mantenedoras de Educação Superior. 2012. Disponível em <http://blog.abmes.org.br/?p=3411>. Acesso em 20 mar 2016.

MARTINS, CARLOS BENEDITO. O ensino superior brasileiro nos anos 90. **São Paulo Perspec.**, São Paulo , v. 14, n. 1, p. 41-60, Mar. 2000. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-88392000000100006&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 07 Mar. 2016. <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-88392000000100006>.

MARTINS, Mariele. **A Expansão Da Educação Superior Brasileira: Diferentes Oportunidades, Segundo A Ori-**

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



gem Social E Diferentes Percursos, Segundo O Gênero. 2014. 132 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Centro De Ciências Da Educação - Ced, Universidade Federal de Santa Catarina, 2014.

MEC. **A democratização e expansão da educação superior no país 2003 –2014.** [SI]. disponível em http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16762-balanco-social-sesu-2003-2014&Itemid=30192. Acesso em 10 abril 2016. 10:40:00.

MEC, **Mapa ensino superior Brasil 2015.** [SI]: Educação, 2015. Disponível em <http://www.brasil.gov.br/educacao/2015/10/cursos-superiores-tiveram-aumento-de-130-nas-matriculas-de-2000-a-2013>. Acesso em 10 mar 2016. 09:30:20.

MEC/INEP. **Resumo técnico: Censo da Educação Superior 2013.** [SI]. Brasília- DF. 2013. Disponível em: download.inep.gov.br/download/superior/censo/2013/resumo_tecnico_censo_educacao_superior_2013.pdf. Acesso em: 28 fev. 2015, 11:54:25.

MOREIRA, João Flávio de Castro. **As políticas de expansão e privatização do ensino superior no Brasil e na Argentina (1989-2009).** 2013 238 f. Tese de Doutorado. Universidade de São Paulo. São Paulo, 2013.

NASCIMENTO, Francivaldo dos Santos; HELAL, Diogo Henrique. Expansão e interiorização das universidades federais: uma análise do processo de implementação do Campus do Litoral Norte da Universidade Federal da

Paraíba. **Revista Gestão Universitária na América Latina – GUAL**, Florianópolis, p. 45-67, fev. 2015. ISSN 1983-4535. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/gual/article/view/1983-535.2015v8n1p45/28693>>. Acesso em: 08 ago. 2017. doi:<http://dx.doi.org/10.5007/1983-4535.2015v8n1p45>.



NEY, Otávio Abrantes de Sá. **Sistemas de informação acadêmica para o controle da evasão.** (2010). Disponível em <http://tede.biblioteca.ufpb.br/handle/tede/5192>. Acesso em 09 abr 2016.

PECORA, Alexandre Reggi. **O papel da oferta e da demanda por qualificação na evolução do diferencial de salários por nível educacional no Brasil. 2012.** 82 f. Dissertação. (Mestrado em Ciências). Faculdade de Economia, Administração e contabilidade, Universidade De São Paulo, São Paulo, 2012.

RAMOS, Lilian das Graças. **Dois ensaios sobre aspectos recentes do ensino superior brasileiro. 2013.** 108 f. Dissertação (Mestrado em Economia do Desenvolvimento) Faculdade de Contabilidade, Administração e Economia, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013.

RIBEIRO, Flavio Burges. **A importância da qualificação para o mercado de trabalho** [SI]: 2013. Disponível em: <http://www.rh.com.br/Portal/Desenvolvimento/Artigo/8587/a-importancia-da-qualificacao-para-o-mercado-de-trabalho.html>. Acesso em 09 fev. 2016

RODRIGUEZ, Alexandre. Fatores de Permanência e Evasão de Estudantes do Ensino Superior Privado Brasileiro. **Revista de Tecnologias e Mídias na Educação**, v. 2, n. 2, 2012.

SAVIANI, Dermeval. **A Expansão Do Ensino Superior No Brasil: Mudanças E Continuidades.** Poíesis Pedagógica, [S.l.], v. 8, n. 2, p. 4-17, abr. 2011. ISSN 2178-4442. Disponível em <http://revistas.ufg.emnuvens.com.br/poiesis/article/view/14035/8876>. Acesso em: 13 abr. 2016. doi:<http://dx.doi.org/10.5216/rap.v8i2.14035>.

SEVERINO, Antonio Joaquim. **Metodologia do Trabalho Científico.** 23ª edição. São Paulo: Cortez editora, 2014. 303p.

SILVA, Argemiro Severiano da. **Retenção ou evasão- a grande questão social das instituições de ensino superior.** [SI]

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



2014. Disponível em <http://tede.mackenzie.br/jspui/handle/tede/1108>. Acesso em 09 mar 2016. 12:00:07.

SILVA FILHO, Roberto Leal Lobo e; MOTEJUNAS, Paulo Roberto; HIPOLITO, Oscar and LOBO, Maria Beatriz de Carvalho Melo. **A evasão no ensino superior brasileiro.** *Cad. Pesqui.* [online]. 2007, vol.37, n.132, pp.641-659. ISSN 0100-1574. <http://dx.doi.org/10.1590/S0100-15742007000300007>.

SOARES, Wagner Barreto et al. **Uma análise do processo de expansão do ensino superior no Brasil: impacto em Sergipe** (1995 2005). 2009. História de Sobral. Disponível em: http://www.sobral.ce.gov.br/site_novo/index.php/a-cidade/historia, Acesso em 30 mar. 2016, 17:25:00.

TOMELIN, Janes Fidélis e TOMELIN, Karina Nones. **Estratégias Psicopedagógicas para Retenção de Alunos no Ensino Superior.** ABED. Disponível em www.abed.org.br/congresso2013/cd/207.doc. Acesso em 14 mar. 2016, 15:45:30.

TRIGUEIRO, Michelangelo Giotto Santoro. **Reforma universitária e mudanças no ensino superior no Brasil.** Brasília, DF, 2003.

Una. **Avaliação Institucional nos Centros Universitários Uma.** Disponível em: <https://www.una.br/a-una/avaliacao-institucional-cpa/>. Acesso em 09/08/17 às 15:49.



AUTOAVALIAÇÃO INSTITUCIONAL E PARTICIPAÇÃO NA UNIVERSIDADE¹

Alessandra Alfaro Bastos

Técnica em Assuntos Educacionais, Comissão Setorial de Avaliação Institucional, Centro de Educação, Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). E-mail: alessandra@mail.ufsm.br.

Glades Tereza Félix

Professora Associada, Departamento de Administração Escolar do Centro de Educação, UFSM. E-mail: gladesfelix@hotmail.com.

Helen da Silva Costa

Acadêmica de Estatística, Centro de Ciências Naturais e Exatas, UFSM. E-mail: helenbe5@gmail.com.

RESUMO

O texto trata da relação entre Autoavaliação institucional e participação na universidade. O estudo procurou analisar e comparar o nível da participação dos segmentos na Autoavaliação numa série histórica (2008-2016) implementada pela Comissão Própria de Avaliação (CPA) de uma Instituição de Ensino Superior Pública (IES) no âmbito do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes). Objetivou-se conhecer a participação, por segmento e ano, na Autoavaliação institucional, relacionar os níveis dessa participação aos modelos de avaliação classificados por House (1988), Saul (1988) e Leite (2005) e identificar o modelo de avaliação predominante na instituição. A pesquisa constitui-se num estudo de caso de natureza quali-quantitativa, sustentado na pesquisa bibliográfica, comparada e documental, que permitiu levantar a seguinte problemática: que fatores estão a inibir a participação dos segmentos na Autoavaliação institucional? Os resultados apontam que a instituição analisada adotou, no referido ciclo, um modelo de avaliação que pouco permitiu o crescimento da participação da comunidade, ou seja, o planejamento, a implementação e a execução da Autoavaliação se deram por meio do modelo teórico e prático de avaliação utilitarista e intuicionista-pluralista de House, sendo esse um dos principais fatores inibitórios da participação. Conclui-se que, para a Autoavaliação contribuir com a transformação da instituição, para além da regulação, e aumentar o interesse dos segmentos pela defesa do bem público, há necessidade

¹ Artigo apresentado ao VII Congresso Internacional em Avaliação Internacional. Grupo de Trabalho Avaliação Institucional e Políticas Públicas. Universidade Federal do Ceará (UFC), Fortaleza, 2017.

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



de processos autoavaliativos complementares ao Sinaes, construídos, implementados, acompanhados e reavaliados pelos próprios segmentos (estudantes, TAES e docentes), o que só será possível com base nos referentes do Modelo da Avaliação Participativa (AP) que decorre da democracia plena.

Palavras-chave: Autoavaliação. Participação. Modelos de avaliação.

ABSTRACT

The text deals with the relation Institutional self-evaluation and participation in the university. The study sought to analyze and compare the level of participation of the segments in the Self-Assessment in a historical series (2008-2016) implemented by the Self Evaluation Committee (CPA) of a Public Higher Education Institution (HEI) within the framework of the National Education Assessment System Superior (SINAES). The objective was to know the participation by segment and year in the institutional Self-evaluation; To relate the levels of this participation to the evaluation models classified by House (1988), Saul (1988) and Leite (2005) and to identify the predominant model of evaluation in the institution. It is a case study of a qualitative nature based on the bibliographical, comparative and documentary research that allowed us to raise the following problem: What factors are inhibiting the participation of the segments in institutional self-evaluation? The results show that the analyzed institution adopted in the mentioned cycle, an evaluation model that little allowed the growth of the participation of the community, that is to say, The planning, the implementation and the execution of the Self-evaluation was given by theoretical and practical of the utilitarian and intuitionist-pluralistic evaluation model of House, being one of the main inhibitory factors of participation. It is concluded that for Self-evaluation to contribute to the transformation of the institution beyond regulation and to increase the interest of the segments for the defense of the public good, there is a need for Self-assessment processes complementary to SINAES, constructed, implemented, monitored and re-evaluated by the segments themselves , TAES and teachers) this will only be possible based on the referents of the Participative Evaluation (PA) model that derives from full democracy.

Key-words: Self-assessment. Participation. Evaluation models.



Introdução

Acompanhando a tendência mundial, observa-se que foi nos anos 1990 que se desencadearam, de modo significativo, os processos de avaliação da Educação Superior no Brasil. Na falta de projetos políticos que explicitassem, claramente, objetivos e critérios de avaliação² e padrões de qualidade, favoreceu-se, pois, a tendência tradicional, atingida pela força e privilégio do mercado, fato comum nos tempos atuais.

Sobre isso há muitas conjecturas, explicitando e questionando a relação entre educação e política neoliberal. No entanto, as denúncias de desmonte de um paradigma educativo, construído, historicamente, na contradição das lutas políticas, têm tido pouco impacto como força capaz de deter a nova ordem mundial.

Tal ordem, ligada à expansão do modelo econômico neoliberal em todo o mundo e fortemente definida pelos organismos internacionais (Banco Mundial, FMI etc.) para os países em desenvolvimento, alterou profundamente o modo de relacionamento entre as universidades, o Estado e a sociedade.

Assim, podemos perceber que o Estado adota uma política híbrida ao conceder autonomia formal às Instituições de Ensino Superior (IES) e, ao mesmo tempo, mantém forte regulação por meio da Avaliação Institucional, implantada por meio da Lei Federal nº 10.861/2004, que trata do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes).

Para tornar as IES mais eficientes, dá-se a substituição parcial dos mecanismos de regulação pelos de mercado, pois estes ressaltam o processo de competição, em que a publici-

² Avaliar para quê? Universidades para quê? Para quem? Qual sua finalidade?

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



zação dos resultados das avaliações se reflete na disputa das IES por alunos, investimentos, fundos de pesquisa etc., como forma de se tornarem mais eficientes. Frente a essa questão, temos observado o uso das avaliações com a finalidade de produzir mudanças, porém em determinadas direções.

O que percebemos, então, é que a comunidade universitária, submetida a processos oficiais de avaliação, começa a re-dimensionar, por força das circunstâncias, o sentido e a missão das instituições. Assim, os novos espaços têm se identificado com uma nova percepção de IES, que passa a ser presidida pela racionalidade técnica, baseada na produtividade e competição. Logo, as manifestações de resistência acabam sendo engolidas pela ordem dominante. Portanto, enquanto se mantém o discurso da autonomia e flexibilidade, conforma-se o processo educativo pela avaliação.

Na visão de Dias Sobrinho (2002), não há avaliação neutra: exatamente por que não existe um modelo único, essas implicações fazem com que cada processo seja distinto. Assim, tais consequências devem ser consideradas em situações concretas, pois em cada caso ocorre uma relação singular entre os atores envolvidos, de maneira que a implicação adquire significação própria.

Com base nesse descompasso, objetivamos conhecer, na série histórica 2008-2016, a participação da comunidade universitária, por segmento e ano, na Autoavaliação institucional, relacionar os níveis dessa participação aos modelos de avaliação classificados por House (1988), Saul (1988) e Leite (2005) e identificar o modelo predominante de avaliação na instituição.

Na condição de que a avaliação se adapta ao projeto de modernização da sociedade, o estudo parte da ideia de que, sendo a avaliação um forte produto de decisão governamen-



tal, enfraquece a intensidade da participação da comunidade; talvez porque, ao longo da primeira década de implementação do Sinaes (2004-2014), poucas mudanças qualitativas se efetivaram nas IES com base na escuta dos segmentos.

Trata-se de um estudo de caso de natureza quali-quantitativa, sustentado na pesquisa bibliográfica, comparada e documental, que nos permitiu levantar a seguinte problemática: que fatores estão a inibir a participação dos segmentos na Autoavaliação institucional?

O texto representa um esforço no sentido de compreender a relação entre a participação da comunidade universitária na Autoavaliação institucional e os formatos de avaliação e está organizado em cinco partes, a saber: 1. Introdução; 2. Referencial teórico; 3. Metodologia; 4. Resultados e discussões; e 5. Considerações finais.

Referencial teórico

Desvelando o conceito de participação

Na sociedade atual, a questão da participação do cidadão na tomada de decisão para a melhoria da coisa pública é um assunto intrigante, visto que todos os seres humanos vivem em sociedade e suas ações se refletem sobre a vida e os interesses de todos. A própria Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948) considera a participação um direito fundamental de todos os indivíduos.

Considerando o percurso da humanidade, desde séculos, observa-se uma luta incessante para que a maior quantidade de pessoas participe das decisões políticas. Na modernidade, detectam-se avanços em tal direção, como a concentração

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



de pessoas nas cidades e o aperfeiçoamento das comunicações, despertando a consciência para ações coletivas.

Se, na Idade Média, o surgimento e o crescimento da burguesia favoreciam apenas os reis, os nobres e o clero a tomar decisões, foi no século XVIII que se deu a eliminação das diferenças de participação entre nobres e plebeus, estendendo-se o direito de participação a todos que tinham bens e bons salários. Já no século XIX, os ares da Revolução Industrial levaram os proletários urbanos a conquistar espaços de participação, o que contribuiu para que um maior número de pessoas reconhecesse tal prerrogativa.

A partir do século XIX, as constituições de diferentes países foram sendo modificadas no intuito de firmar a igualdade de direitos e consagrar o “sufrágio universal”, pelo qual todos têm o direito de opinar. Por essa premissa, podemos deduzir que a participação é um elemento inerente à democracia e existe desde os primórdios do povo grego, no Período Clássico, chegando à democracia representativa moderna, até a discussão das diferentes correntes da teoria democrática contemporânea.

A democracia é uma forma de construir a liberdade e a autonomia da sociedade, aceitando como seu fundamento a diversidade e a diferença. Sendo assim, a democracia está relacionada à ideia da participação de toda a sociedade em construir e viver uma ordem social em que os direitos, a justiça e dignidade sejam possíveis para todos. (TORO; WERNECK, 2004, p. 12).

Frente ao avanço das transformações sociais, políticas, culturais e econômicas, a questão da participação tem sido paradoxal, pois, apesar de as pessoas terem o direito de participar, elas participam daquilo que lhes é conveniente. Considera-se essa postura uma falta de conscientização da importância política da vida social. Como hoje em dia todas as decisões afetam



a vida das pessoas, é bastante comum que elas próprias condenem as decisões tomadas por outros e suas consequências.

Na visão de Rousseau (1978), o ato da participação assegura a igualdade política e se caracteriza por ser educativo, pois evidencia a possibilidade de desenvolver uma atuação responsável, particular, social e política. Segundo Marx e Engels (1980, p. 26), “[...] não é a consciência que determina a vida, mas sim a vida que determina a consciência”.

Se, para Demo (2001), não existe participação suficiente, nem acabada, a participação não pode ser entendida como “dádiva, concessão ou como algo preexistente” (p. 18), ela é uma conquista. Contudo, Ammann (1997) corrobora a ideia de que a vivência e a intensidade do ato de participar estão relacionadas ao contexto histórico de determinada sociedade.

Com base na crítica de Habermas aos mecanismos de legitimação do Estado moderno, Pateman (1974) nos diz que há três tipos de participação, quais sejam: participação plena, em que se partilha o poder real e individual; participação parcial, quando se pode influir nas decisões, mas não tomá-las ou participar delas; e pseudoparticipação, quando as questões de que se participa foram decididas previamente, real ou formalmente.

Por esta linha de raciocínio, Macbeth (1984) também faz uma classificação entre três tipos de participação: decidir — supõe exercer o poder; controlar — é ter responsabilidade sobre a forma como o outro o exerce; e comunicar — consiste na explicação dada por quem exerce o poder.

Em complemento a essas considerações, uma coisa é certa: aquele que por vontade própria decide não participar de um ato de natureza política será tão responsável pela deliberação como aquele que decidiu participar. Portanto, em qualquer

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



caso, será imperiosa a consciência social de que o ato de viver requer a necessidade de tomar decisões.

Modelos de avaliação

Pela literatura, podemos perceber que há inúmeros modelos de avaliação, os quais visam atender a diferentes objetivos. Para fundamentar nosso estudo, optamos por tomar como referenciais três modelos de avaliação, pertencentes a enfoques político-filosóficos diferentes, quais sejam, o Liberalismo, a Fenomenologia e o Socialismo sem fim.

Na corrente do Liberalismo, encontramos o modelo de Avaliação utilitarista e intuicionista-pluralista (HOUSE, 1988); na corrente da Fenomenologia, o modelo de Avaliação emancipatória e participativa (SAUL, 1988); e, na corrente do Socialismo sem fim, o modelo de Avaliação Participativa (AP) (LEITE, 2005).

O primeiro modelo classificou e agrupou oito categorias avaliativas que partem da dimensão utilitarista e chegam à dimensão intuicionista-pluralista, o que o referido autor denominou de “Taxonomia dos formatos de avaliação”. São enfoques que têm o Liberalismo como base e fundamento na filosofia político-liberal-utilitarista e intuicionista-pluralista. A classificação das categorias se faz de acordo com sua epistemologia e tem a ética a ver com o índice de democracia. Esse modelo é agrupado em avaliações gerencialista e não gerencialista e vem de cima para a base; portanto, o índice de participação dos indivíduos na elaboração do processo é muito fraco, tendo como exemplos o antigo Provão, o Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (Enade) e as avaliações externas implementadas na Educação Superior brasileira.



O segundo modelo, que tem na Fenomenologia o seu enfoque político-filosófico, busca apreender o fenômeno em seus movimentos e em sua relação com a realidade, objetivando a transformação e partindo dos seguintes questionamentos: quem somos nós? O que é o programa? Quais as críticas que se fazem? Quais os compromissos? Há três momentos que se interpenetram, caracterizando o processo: a descrição da realidade (o programa educacional em foco), a crítica da realidade e a criação coletiva.

É uma abordagem qualitativa e se caracteriza por métodos dialógicos e participantes, nos quais predominam o uso de entrevistas livres e debates, a análise de depoimentos, a observação participante e a análise documental, porém não são desprezados os dados quantitativos. Contudo, ainda se baseia na democracia representativa, na qual a participação dos indivíduos é controlada.

O terceiro modelo estabelece uma distinção muito clara entre democracia representativa e democracia direta, cuja vertente ética e epistemológica, por tradição, direciona-nos à esfera da equidade e da justiça. Um aspecto interessante nesse modelo é a afirmação de Barber (1997, p. 71) de que a “democracia participativa ou forte é a política da participação, onde o conflito é resolvido por uma autolegislação contínua que transforma os indivíduos privados em cidadãos livres”, por meio da democracia direta, cumprindo, assim, o estatuto epistemológico de seu pensamento e de sua ação política no espaço público. Dessa forma, o modelo apresenta um índice muito alto de democracia. As questões típicas devem ensejar: o que serve à comunidade? Como vamos agir? Como vamos fiscalizar a ação?

Segundo Leite (2005, p. 109), uma “avaliação só é participativa se for diferente dos modelos implementados pelas

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



agências do capitalismo global, que tem a sua origem em práticas de democracia indireta”.

Frente à evolução das concepções e dos modelos de avaliação e à implementação de alguns em avaliações educacionais brasileiras, como é o caso do Sinaes, ficou claro que os modelos que envolvem maior índice de democracia em suas estratégias são os mais adequados para que as IES resgatem seu princípio de autonomia e sua missão com qualidade e responsabilidade social.

Metodologia

Este estudo de caso se desenvolveu por meio de uma pesquisa quali-quantitativa, tendo por base a pesquisa bibliográfica, comparada e documental. O objeto da pesquisa se resumiu no estudo da participação dos membros da comunidade universitária³ no processo de Autoavaliação institucional no ciclo avaliativo formado pelos anos⁴ de 2008, 2009, 2010, 2012, 2014 e 2016.

O levantamento dos dados foi realizado pela Comissão Própria de Avaliação (CPA), através da aplicação de um questionário on-line de livre adesão em período determinado, a cujos respondentes tiveram acesso com login e senha específica no portal institucional. Os instrumentos eram padronizados por segmentos, contendo até trinta questões fechadas com uma escala likert de cinco pontos para a resposta, as quais foram

³ Estudante de graduação, Estudante de pós-graduação, Docente, Gestor e Técnico-administrativo em Educação (TAE).

⁴ Nos anos de 2011, 2013 e 2015, a CPA optou por não aplicar a pesquisa de Autoavaliação institucional. Os estudantes dos cursos de pós-graduação começaram a participar da pesquisa a partir de 2010. O segmento Egresso não fez parte das pesquisas no ciclo porque a participação manteve-se ínfima.



formuladas com base nos cinco eixos e nas dez dimensões do Sinaes. Os resultados finais dos processos de Autoavaliação foram divulgados em forma de relatório final para as unidades por meio do Centro de Processamento de Dados (CPD) da IES, tendo a CPA exigido de cada unidade de ensino um relatório.

A partir dos dados constantes dos relatórios por ano e por segmento, deu-se o seguinte tratamento para os achados qualitativos.

- I. Descreveu-se, em percentuais de 0 até 80, o panorama da participação institucional com base na pesquisa quantitativa e na análise documental, por meio de um comparativo na forma gráfica por segmento e ano, distinguindo-os por cores.
- II. Descreveram-se e analisaram-se, com base na pesquisa quantitativa, os índices de intensidade da participação por ano e segmento.
- III. Relacionaram-se os formatos avaliativos estudados com a concepção de Autoavaliação institucional desenvolvida pela IES, com base na participação dos segmentos.
- IV. Analisaram-se os três tipos de participação segundo Pateman (1974), distinguindo-se dentre elas o tipo dominante na IES.

Na sessão seguinte, desvelam-se os resultados e discussões da pesquisa, por meio do cenário da participação dos atores envolvidos nos processos avaliativos implementados pela instituição em 2008, 2009, 2010, 2012, 2014 e 2016.

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO

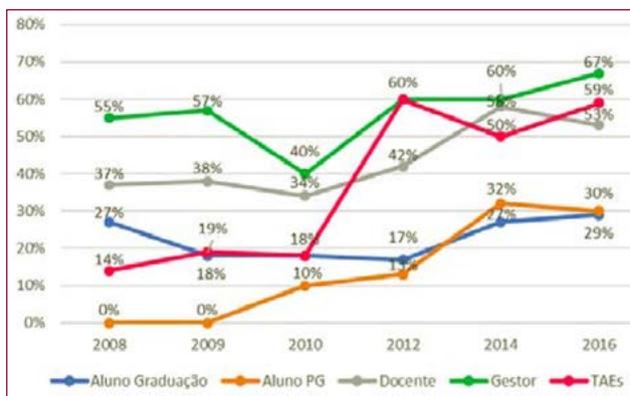


Resultados e discussões

Os elementos conjunturais e estruturais que compõem o cenário das universidades, particularmente no que diz ao envolvimento dos membros da comunidade na participação dos processos avaliativos, pode dizer muito sobre a democracia na universidade.

A figura a seguir representa o nível de participação da comunidade por segmento e ano em forma de percentuais.

Figura 1 – Gráfico comparativo da participação por segmento e ano



Fonte: CPD (2017).

Em 2008, a IES contava com 17.895 membros aptos a participar do processo de Autoavaliação, sendo que, efetivamente, 4.890 participaram (27%). A melhor participação foi do segmento Gestores, que despontou com uma participação de 54%, tendo o segmento TAEs apresentado a pior participação: 14%.

Em 2009, havia um total de 19.894 integrantes, dos quais 4.128 responderam à pesquisa (21%). A melhor partici-



pação continuou sendo a do segmento Gestores, pois, de 671, houve 385 respondentes (57%), enquanto os Estudantes de graduação tiveram o pior resultado: de 15.857, apenas 2.862 (18%) avaliaram a universidade.

Em 2010, havia 22.469 integrantes, tendo apenas 4.211 participado (19%). Entre os segmentos, os Gestores, novamente, apresentaram a maior participação, pois, do total de 640, participaram 258 (30%). A pior posição ficou com os Estudantes de pós-graduação, que, pela primeira vez, integraram-se ao processo.

Em 2012, a comunidade tinha 26.143 integrantes, tendo 5.689 participado (21%). Em relação aos segmentos com maior participação, houve um empate entre Gestores (entre 665, 403 participaram) e Técnico-administrativos (entre 1.264, 769 participaram), ambos com taxa de participação de 60%. Os Estudantes de pós-graduação tiveram a pior participação, pois, de 2.528, apenas 256 participaram (10%).

Em 2014, havia na IES 26.313 integrantes, dentre os quais 8.484 avaliaram a instituição (32,2%). A melhor posição continuou sendo a do segmento Gestores, com 60%, visto que, dos 490, participaram 298. Na pior posição, despontaram os Estudantes de graduação, pois, entre os 18.260, apenas 4.942 opinaram (27%).

Em 2016, havia 28.800 membros na comunidade, dos quais apenas 9.946 participaram (34,5%). A melhor participação foi a dos Gestores, pois, dos 497, houve 332 respondentes (66,8%). A pior participação ficou com os Estudantes de graduação, pois, do total de 19.318, houve apenas 5.653 respondentes (29,3%).

Levando-se em conta o esquema de participação plena, parcial e pseudoparticipação de Pateman (1974), podemos

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



afirmar que os resultados da pesquisa são totalmente incompatíveis com os primeiros tipos, frente à baixa intensidade de participação apontada no ciclo e pela maioria dos segmentos. O presente resultado se coaduna com o terceiro tipo de participação, denominado de pseudoparticipação, pois as IES vivem sob o jogo de interesses formatado na própria concepção do Sinaes, quando exige que estas devam se submeter a processos burocráticos, padronizados e centralizados, sem levar em conta a construção de processos avaliativos, alternativos e complementares à Lei nº 10.861/2004.

Considerações finais

As considerações expostas no corpo desta investigação nos encaminham para as seguintes conclusões.

O desempenho geral da participação dos segmentos na Autoavaliação apresentou sensível melhoria no ano de 2016, quando houve uma reação mais ativa de quase todos os segmentos. Porém, poderia ser ainda melhor, visando aproximar-se de um percentual de participação igual a 50% ou até maior entre todos os segmentos, o que, conseqüentemente, melhoraria o índice geral da instituição, que se encontra em 34,5%.

Em relação à intensidade de participação (forte e/ou fraca) e à sua proporcionalidade, dois segmentos se destacam: por um lado, os Gestores lideram, em todos os anos do ciclo, com percentuais acima de 50%. Esse número talvez se explique por dois motivos: o segmento é detentor de uma função que exige conhecimento da instituição para a promoção de mudanças e tomada de decisões; além disso, é o grupo com o menor número de membros, em proporção ao número de respondentes, o que acaba aumentando o percentual de participação. Por outro



lado, o segmento Estudantes de graduação tem a menor participação no processo, apesar de apresentar uma quantidade elevada de matrículas em todos os anos, o que exigiria, logicamente, uma proporção maior de participação para que o percentual desse segmento se elevasse.

Constatamos que processos autoavaliativos baseados no modelo de Avaliação utilitarista e intuicionista-pluralista (HOUSE, 1988), calcado no Liberalismo e implementado de cima para baixo, como é o caso da instituição estudada, tem sido um elemento inibidor da participação de modo geral.

A pouca cultura da participação, que se mostrou recorrente na instituição, atesta um sentimento generalizado de que as coisas não vão bem na IES. Um sintoma disso está nos dados analisados, os quais comprovam que, a cada ano, existe menor interesse na Autoavaliação por parte dos segmentos. Portanto, não basta avaliar, sugerir, criticar e/ou comentar; também deve haver melhorias pontuais.

Por esse viés, constatamos um claro acerto de contas; o reflexo do descompromisso dos gestores com as mudanças é proporcional ao pouco interesse dos membros da comunidade com a Autoavaliação. Por isso, a participação dos segmentos no processo de Autoavaliação é de baixa intensidade na universidade investigada.

Concluimos que, para a Autoavaliação contribuir com a transformação da instituição, para além da regulação e aumento da participação dos segmentos na defesa do bem público, há necessidade de processos autoavaliativos complementares ao Sinaes, construídos, implementados, acompanhados e reavaliados pelos próprios participantes (estudantes, TAEs e docentes). Isso só será possível com base nos referentes do Modelo da Avaliação Participativa que decorre da democracia plena.

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



Referências

AMMANN, B. S. **Participação social**. São Paulo: Cortez e Moraes, 1997.

BARBER, M. **Democracia forte**. Paris: Desclée de Brouwer, 1997.

BRASIL. Congresso Nacional. Lei nº 10.861/2004, de 04 de abril de 2004. Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 2004.

DEMO, P. **Participação é conquista**: noções de política participativa. São Paulo: Cortez, 2001.

DIAS SOBRINHO, J. **Avaliação, políticas educacionais e reformas da Educação Superior**. São Paulo: Cortez, 2003.

HOUSE, Ernest. **Evaluación, ética y poder**. Madri: Morata, 1988.

LEITE, D. **Reformas universitárias**: avaliação institucional participativa. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

MACBETH, A. **The child between**: a report on school-family relations in the countries of European Community. Brussels: Office for Official Publications of the European Communities, 1984.

MARX, K.; ENGELS, F. **A ideologia alemã** (Feuerbach). São Paulo: Hucitec, 1980.

PATEMAN, C. **Participação e teoria democrática**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1974.

ROUSSEAU, J. J. **O contrato social**. São Paulo: Formar, 1978.

SAUL, A. M. **Avaliação emancipatória**: desafio à teoria e à prática de avaliação e reformulação de currículo. São Paulo: Cortez, 1988.



TORO, A. J. B.; WERNECK, N. M. D. **Mobilização social**: um modo de construir uma democracia e participação. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

UFSM. **Pró-Reitoria de Administração**. Centro de Processamento de Dados (CPD). Relatórios parciais da Avaliação Interna: autoavaliação. Santa Maria, 2013.

_____. **Pró-Reitoria de Planejamento**. Comissão Própria de Avaliação (CPA). Relatório Final. Avaliação Interna: autoavaliação. Santa Maria, 2008.

_____. **Pró-Reitoria de Planejamento**. Comissão Própria de Avaliação (CPA). Relatório Final. Avaliação Interna: autoavaliação. Santa Maria, 2009.

_____. **Pró-Reitoria de Planejamento**. Comissão Própria de Avaliação (CPA). Relatório Final. Avaliação Interna: autoavaliação. Santa Maria, 2010.

_____. **Pró-Reitoria de Planejamento**. Comissão Própria de Avaliação (CPA). Relatório Final. Avaliação Interna: autoavaliação. Santa Maria, 2012.

_____. **Pró-Reitoria de Planejamento**. Comissão Própria de Avaliação (CPA). Relatório Final. Avaliação Interna: autoavaliação. Santa Maria, 2014.

_____. **Pró-Reitoria de Planejamento**. Comissão Própria de Avaliação (CPA). Relatório Final. Avaliação Interna: autoavaliação. Santa Maria, 2016.

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



CULTURA AVALIATIVA: EXIGÊNCIA OU OPORTUNIDADE, PARA QUEM?

Márcia Malaquias Braz

Faculdade Cesgranrio e UFRJ

Glauco da Silva Aguiar

Faculdade cesgranrio

Agência Financiadora: não contou com financiamento

Introdução

O entendimento dos propósitos e dos processos avaliativos intrínsecos à Avaliação Institucional é fundamental para a realização da própria avaliação. Isto é, para que ela se desenvolva e se consolide como instrumento de promoção de eficácia e equidade que pretende ser. Com as informações geradas pelas avaliações os gestores pensam nas políticas públicas voltadas à melhoria da qualidade do ensino e as Instituições avaliadas as utilizam para aprimorar práticas de gestão e para o planejamento do trabalho pedagógico.

Sob a perspectiva cultural, especialmente nas últimas décadas, não se discute mais o papel da avaliação como instrumento necessário na busca pela qualidade do ensino. As diretrizes para a tomada de decisões e intervenções sobre a realidade derivam das informações desses inquéritos que, por sua vez, dão origem a uma nova fase que emerge desse processo. O que se discute, no entanto, é a falta, ainda, de uma cultura de avaliação consistente, no seio das instituições, que as façam enxergar que nenhum processo avaliativo se esgota nele mesmo. Pelo contrário, os resultados aferidos ao serem analisados geram, naturalmente, novas demandas para corrigir rotas e revelar alternativas para se alcançar a tão reclamada e desejada qualificação das instituições educacionais.



Considerando que a avaliação institucional se propõe a potencializar práticas visando melhorias no campo pedagógico, eficiência na gestão, bem como cumprir exigências legais de regulação e controle, este artigo tem como proposta contribuir com os debates acerca da cultura avaliativa nos espaços acadêmicos. Não há dúvidas de que mediante tais funções torna-se necessário e urgente repensar de que avaliação está se falando e a quem pertence ou deve pertencer essa prática avaliativa.

Estudos revelam que, para ser bem-sucedido, esse tipo de processo avaliativo deve levar em consideração todos os envolvidos na comunidade acadêmica e que a cultura avaliativa esteja implementada nesses espaços. Partindo desta premissa, os autores discutem a implantação do processo de autoavaliação nas Instituições de Ensino Superior e aponta a dificuldade em implantar uma Comissão Própria de Avaliação sem que antes esteja consolidada, na instituição, a cultura avaliativa no sentido mais amplo. Por isso, a tentativa de conceituar, isoladamente, o termo *cultura*, apesar de seu caráter polissêmico e complexo, numa perspectiva sociológica e antropológica para promover o entendimento, antes da combinação adicional que dá origem ao termo *cultura avaliativa*. E, posteriormente, a ideia de cultura avaliativa no processo de avaliação institucional, já que a combinação dos termos, num plano prático, implica em transformações e tomadas de decisões, tanto no plano individual como social.

Avaliação institucional no Brasil: breve histórico

A avaliação institucional do sistema de ensino superior, no Brasil, apresenta-se de forma mais sistematizada na década de 1960 com a expansão da educação superior e o aumento do

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



número de instituições e de matrículas acompanhando a tendência vigente em outros países.

[...] destacam-se quatro propostas de educação superior e de avaliação, que foram expressas nos seguintes documentos: 'Programa de Avaliação da Reforma Universitária' (1983), o relatório da Comissão Nacional de Reformulação da Educação Superior 'Uma Nova Política para a Educação Superior Brasileira' (1985), o 'Relatório do Grupo Executivo para a Reformulação da Educação Superior' (1986) e o documento da Comissão Nacional de Avaliação do Ensino Superior 'Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras' (1993). (BARREYRO; ROTHEN, 2008).

Com a implantação do Programa de Avaliação institucional das Universidades Brasileiras (PAIUB), que teve como objetivo desenvolver um processo de avaliação institucional, a fim de verificar as condições das instituições de ensino superior para a oferta de cursos, deu-se início a um processo de instituir a avaliação como política regulatória na educação superior brasileira.

Em meados da década de 1990, foi introduzido, em âmbito nacional, mecanismos avaliativos com a proposta de nivelar as instituições em termo de qualidade. São eles: o Exame Nacional de Cursos, Avaliação das Condições de Ensino e a Avaliação para credenciamento de IES privadas.

Polidori (2006) destaca que este modelo se mostrou insuficiente e fragmentado para responder ao questionamento referente ao tipo de educação superior que era oferecido aos brasileiros.

A partir deste período, uma nova sistemática de avaliação institucional foi implementada através do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), representando para as universidades uma possibilidade de construção de políticas



educativas, tanto internas como externas, sob a perspectiva de uma nova cultura avaliativa no âmbito das Instituições de Ensino Superior no Brasil. Polidori (2006, p. 431) afirma que os princípios do SINAES,

[...] reconhecem a diversidade do sistema de educação superior do país; respeita a identidade, a missão e a história das instituições; entende que as instituições devem ser avaliadas globalmente (ou seja, a partir de um conjunto significativo de indicadores de qualidade vistos em sua relação orgânica e não isoladamente), e, ainda, busca a continuidade do processo avaliativo.

O SINAES é formado por três componentes principais: a avaliação das instituições, a avaliação dos cursos e a avaliação do desempenho dos estudantes. Foi instituído pela Lei Nº 10.861, de 14 de abril de 2004, com o objetivo de avaliar todos os aspectos relacionados a esses três eixos, em especial o ensino, a pesquisa, a extensão, a responsabilidade social, o desempenho dos estudantes, a gestão da instituição, o corpo docente e as instalações (INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA, 2017).

No âmbito deste artigo, o foco recai sobre o primeiro dos três componentes principais: a Avaliação das Instituições de Educação Superior, que enquanto instrumento estratégico de promoção de eficácia e equidade tem os seguintes propósitos:

- Melhorar a qualidade da educação superior;
- Orientar a expansão de sua oferta;
- Aumento permanente da eficácia institucional e efetividade acadêmica e social;
- Aprofundar compromissos e responsabilidades sociais das instituições de educação superior, por meio da valorização de sua missão pública, da promoção

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



dos valores democráticos, do respeito à diferença e à diversidade, da afirmação da autonomia e da identidade institucional.

Para alcançar esses objetivos, a Avaliação Institucional se divide em duas modalidades:

- 1) Autoavaliação – coordenada pela Comissão Própria de Avaliação (CPA) de cada instituição e orientada pelas diretrizes e pelo roteiro da autoavaliação institucional da Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior (CONAES).
- 2) Avaliação externa – realizada por comissões designadas pelo INEP, tendo como referência os padrões de qualidade para a educação superior expressos nos instrumentos de avaliação e os relatórios das autoavaliações.

Esses processos avaliativos, de modo integrado, devem constituir um sistema que permita a associação das diversas dimensões da realidade avaliada, assegurando as coerências conceitual, epistemológica e prática. Além disso, é importante que os diversos instrumentos e modalidades consigam alcançar seus objetivos, integrando as naturezas formativa e de regulação da avaliação em uma perspectiva holística.

Os resultados dessas avaliações servem de subsídios para traçar um panorama da qualidade das IES e dos cursos oferecidos. A partir das informações obtidas com o SINAES, os órgãos governamentais orientam as políticas públicas, as IES as utilizam para a melhoria do ensino e eficácia institucional e os estudantes e o público em geral decidem quanto à realidade dos cursos e das instituições.



Esses resultados servem, ainda, como elementos decisórios nos processos de regulação, que compreendem Atos Autorizativos e Atos Regulatórios. Os Atos Autorizativos são responsáveis pelo credenciamento das IES, autorização e reconhecimento de cursos, enquanto os Atos Regulatórios são voltados para o recredenciamento de IES e renovação de reconhecimento de cursos (INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA, 2017).

Cultura avaliativa

Nesse processo avaliativo fica evidente, portanto, a necessidade de uma cultura de avaliação consolidada na IES, que deve envolver toda a comunidade acadêmica, a fim de que seja possível cumprir seus objetivos.

Neste sentido, sobre o potencial da avaliação institucional, Boclin (2012) afirma:

[...] dadas a amplitude e profundidade requeridas, assim como os aplicativos de seus resultados, tende a ser disseminada, institucionalmente, a chamada cultura da avaliação, muitas vezes confiada a grupos, institutos, entidades, associações, etc., estruturalmente organizados para esse fim – a realização de processos independentes de acreditação do ensino superior (BOCLIN, 2012, p. 35).

Sobre essa mesma temática, Ristoff (2005 apud DIAS SOBRINHO, 2000) afirma que o desenvolvimento de uma cultura avaliativa é um processo penoso e lento, que não se inscreve no vazio, mas em uma história existente, em uma realidade, em um texto cultural que o antecede e ao qual se pretende reescrever.

A indissociabilidade entre processo/produto; a articulação do olhar interno e externo; o diálogo entre as várias

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



dimensões e categorias e a agregação de aspectos qualitativos a processos historicamente centrados em números constituem-se bases orientadoras do modelo que intenciona afetar o paradigma comumente presente nos processos de avaliação da qualidade educacional é promover uma cultura avaliativa mais consequente sob o ponto de vista da relevância social (DIAS SOBRINHO, 2010 apud DE SORDI, 2011).

A ênfase dada ao termo ‘culturas avaliativas’ provoca uma busca pela conceituação do que vem a ser cultura e suas possíveis implicações no contexto universitário brasileiro, já que é mencionada no campo a avaliação em larga escala. Estudar esse termo pode ser extremamente útil para a compreensão de como este interfere no comportamento social do indivíduo e expressa a amplitude da diversidade cultural existente nos ambientes.

Laraia (2011) apresenta antecedentes históricos do conceito de cultura, através de Tylor, Locke, Turgot, Rousseau entre outros estudiosos, descrevendo que por detrás de cada um destes estudos predomina a ideia de que a cultura pode ser objeto de um estudo sistemático, permitindo análise capaz de formulação de leis sobre o processo cultural. Enfatiza, ainda, que a cultura deve ser considerada “não um complexo de comportamentos concretos, mas um conjunto de mecanismos de controle, planos, receitas, regras, instruções (que os técnicos de computadores chamam programa) para governar o comportamento”, e que todos os homens são geneticamente aptos para receber um programa, e este programa é o que chamamos de cultura.

As teorias modernas antropológicas sugerem reconstrução do conceito de cultura visando à precisão conceitual. Embora muitos autores apresentem abordagem distintas,



compreendem que o exato conceito significa a compreensão da própria natureza humana, uma temática que estará em constante reflexão humana.

Para Kuper (2002, p. 288), “cultura é essencialmente uma questão de ideias e valores, uma atitude mental coletiva”.

A busca incessante pela implantação de uma cultura avaliativa nas universidades brasileiras, sem a devida reflexão de que cultura se pretende, incorre no risco de padronizar pressupostos e vulgarizar ações desconectadas da singularidade humana.

Bauman (2012, p. 227) alerta para o fato de que a cultura “é a subjetividade objetificada; é um esforço para compreender o modo como uma ação individual é capaz de possuir uma validade supraindividual; e como a realidade dura e consistente existe por meio de uma multiplicidade de interações individuais”.

Compreende-se, então, que o pensar acerca da cultura avaliativa e os impasses enfrentados no cotidiano institucional não podem ser encarados como algo irrelevante e nem tão pouco utópico. Pelo contrário, as considerações até então apresentadas devem ser encaradas como oportunidades para se iniciar uma discussão acerca do que se propõe para o sistema universitário brasileiro: exigência ou oportunidade?

Abordar a temática da Avaliação Institucional não dissociada das concepções de cultura, no campo da sociologia e da antropologia, deu-se em função da imposição de se repensar a prática avaliativa, alinhada aos propósitos de uma dada realidade. Coerência e viabilidade às percepções individuais de um determinado grupo/ambiente levadas em consideração em consonância com suas reais necessidades, tendendo favorecer um contínuo processo de qualidade.

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



Atualmente, o debate sobre cultura voltou a ter um caráter político, como destaca Turner (apud KUPER, 2002, p. 289), e salienta que a discussão em torno do “multiculturalismo, ao contrário da antropologia, é, sobretudo, um movimento para mudança”. O autor indica um debate com questões inquietantes com o propósito de expor a parte do discurso vulnerável.

Pensar a avaliação, nesta direção, pode possibilitar ir além da utilização de estratégias de coleta de dados que apresentam resultados de um processo meramente técnico, embora se reconheça que a qualidade técnica também seja extremamente importante e necessária.

Masetto (2004, p. 32) reforça esta ideia quando diz:

[...] para uma avaliação, não é suficiente dispormos apenas de instrumentos de coleta de informações ou de uma maravilhosa organização de dados brilhantemente, colocada num computador, com gráficos coloridos. Fundamental é dispor de critérios analíticos bem estabelecidos, que nos permitam compreender o que os dados significam o que está se passando na instituição e para onde vamos caminhar.

O autor ainda esclarece que um processo de avaliação institucional:

[...] é para aprofundar e desenvolver um projeto educacional específico de uma instituição, garantindo seu perfil próprio, sua marca, sua individualidade e não para fazer de todas as instituições cópias umas das outras ou para uniformizá-las nos mesmos padrões. Mas, para que isso seja possível, há que contar com o envolvimento de todos os integrantes e participantes da instituição – professores, diretores, alunos, funcionários acadêmicos e administrativos – no processo avaliativo e o compromisso no encaminhamento das medidas que se apresentarem necessário a curto, médio ou longo prazo. Compromisso que resultará em assumir o pro-



cesso de avaliação como contínuo, permanente e integrado à cultura educativa da instituição (Id.).

A cultura avaliativa institucional, assim compreendida, perceberá o sujeito como protagonista pertencente a um processo dinâmico, capaz de projetar uma visão crítica e emancipatória com o foco na melhoria contínua, orientada por uma lógica de mudança comprometida com o desenvolvimento individual e social.

Desta forma, é importante que o indivíduo ao propor ou submeter-se a um processo de avaliação institucional tenha em mente que a implantação e o monitoramento das ações não se apresentam de forma isolada e necessitam de entendimento de todos os envolvidos no processo.

Procedimentos metodológicos

O SINAES propõe uma avaliação institucional integrada por diversos instrumentos complementares que buscam mensurar um conjunto de dimensões. A integração desses instrumentos permite que sejam atribuídos conceitos, ordenados numa escala com cinco níveis, a cada uma das dimensões avaliadas.

Os instrumentos complementares são:

- **Autoavaliação** – conduzida pela CPA (Comissão Própria de Avaliação): o relatório da autoavaliação é o primeiro instrumento a ser incorporado ao conjunto de mecanismos constitutivos do processo global de regulação e avaliação. A autoavaliação é realizada por cada instituição e articula um estudo reflexivo segundo um roteiro geral, acrescido de indicadores espe-

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



cíficos, projeto pedagógico, institucional, cadastro e censo. O documento produzido deve conter todas as informações e demais elementos constantes no roteiro comum de base nacional, análises qualitativas e ações de caráter administrativo, político, pedagógico e técnico-científico. Esses aspectos devem orientar o processo de avaliação e identificação dos meios e recursos necessários para a melhoria da IES, bem como uma análise de acertos e equívocos do próprio processo de avaliação.

- **Avaliação Externa:** realizada por avaliadores externos à IES, pertencentes à comunidade acadêmica e científica, notadamente reconhecidos em suas áreas específicas e conhecedores das particularidades das instituições universitárias.
- **Enade:** tem a finalidade de avaliar, através do desempenho do aluno, a qualidade de ensino das instituições de nível superior. Esse exame tem como função principal induzir à qualidade de ensino dos cursos de graduação.
- **Censo da Educação Superior:** os dados do Censo, em virtude de seu potencial informativo, também fazem parte do conjunto de análises e estudos da avaliação institucional interna e externa, contribuindo para o entendimento da instituição e do sistema.
- **Cadastro de cursos e instituições:** as informações do Cadastro das IES e de seus respectivos cursos, por orientação do INEP e da CONAES, são levantadas e disponibilizadas para análise por parte das comissões de avaliação nos processos internos e externos, e para acesso de estudantes e sociedade em geral.



Os resultados são divulgados contemplando não só os conceitos das avaliações para os atos de Renovação de Reconhecimento e de Recredenciamento, relativos à parte do ciclo trienal do SINAES, com base nos cursos contemplados no ENADE de cada ano, mas também os dados do censo, do cadastro, o Conceito Preliminar de Curso (CPC) e o Índice Geral de Cursos Avaliados da Instituição (IGC).

No que se refere à metodologia utilizada pelos autores, a fim de descrever e explicar o fenômeno em estudo, foi utilizado o método observacional, muito utilizado nas ciências sociais. Esse método consiste em fazer uma descrição sistemática de tarefa, grupo, fenômenos, populações etc., possibilitando estudar diversos fatores com base no registro dos comportamentos como eles ocorrem. Proporciona, ainda, demonstrar as inter-relações entre pessoas do grupo. Para Fontelles (2009):

Neste tipo de estudo, o investigador atua meramente como expectador de fenômenos ou fatos, sem, no entanto, realizar qualquer intervenção que possa interferir no curso natural e/ou no desfecho dos mesmos, embora possa, neste meio tempo, realizar medições, análises e outros procedimentos para coleta de dados (FONTELLES, 2009, p.6).

Utilizou-se, ainda, ao ocupar-se da conceituação de cultura avaliativa empregada neste estudo de caso, de uma pesquisa bibliográfica valendo-se de estudos publicados em artigos, livros e anais de congressos.

A coleta e análise das informações obtidas, sob uma abordagem qualitativa, possibilitou um olhar descritivo sobre pessoas e processos interativos relacionados à questão da avaliação institucional da instituição foco da pesquisa. Além disso, o contato direto e permanente com o objeto de estudo foi suficiente para perceber o como e o porquê da ocorrência de

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



determinadas posturas e posicionamentos dos integrantes da CPA da IES em que trabalha um dos autores.

Resultados e discussão

A partir das observações realizadas neste estudo, foi possível compreender que existem interfaces entre cultura e avaliação que precisam ser consideradas e analisadas. Embora na IES o ato de avaliar ainda não tenha se firmado como cultura, já se percebe uma movimentação nesse sentido e vê-se presente os fundamentos do que se poderia chamar de uma cultura avaliativa. O estreitamento das interfaces existentes, entre cultura e avaliação, tem possibilitado, muitas vezes, trabalhar a segunda como estratégia para a contribuição de práticas institucionais emancipatórias. Isso parece ocorrer de modo geral e não apenas na IES estudada.

Essas práticas têm se concretizado pela ação de sujeitos quando se veem protagonista de um processo que acreditam e percebem sua necessidade. Neste sentido, a responsabilização teve papel fundamental na germinação da semente da cultura da avaliação como o caminho natural para se começar a perceber a importância dos processos e entender os resultados como consequência desses.

Considerações finais

A implementação de uma cultura avaliativa, que tenha como eixos norteadores a fala e a escuta da comunidade acadêmica em prol da melhoria contínua dos processos institucionais é um ponto irrefutável. O problema tem sido: como conseguir isso?



É preciso considerar a importância da sensibilização de docentes, discentes e técnicos para a reflexão contínua e permanente de sua atuação prática, analisando-as em sua complexidade aliada à responsabilidade e ao comprometimento com as ações e possíveis transformações num âmbito individual e social. Não há como desenvolver novos valores abdicando de uma avaliação crítica e contínua de sua atuação. A avaliação não pode ser vista sob a ótica punitiva ou compensatória da política de regulação, mas sim sob a perspectiva do aperfeiçoamento interno e da oportunidade para superar obstáculos. Nesse sentido, é fundamental o papel da CPA para a cultura organizacional da autoavaliação. Essa prática possibilita ao avaliado conhecer a situação em que se encontra, melhorar seus resultados e avançar em que for necessário. Dessa forma, ratifica-se a ideia de que o que se faz no interior da IES não está (ou não deveria estar) dissociado da lógica que norteia a avaliação externa e seus indicadores de qualidade do ensino superior.

A implementação de uma cultura avaliativa passa a ser imperativa, a partir do momento em que a necessidade supera a exigência, com propostas alternativas e encaminhamentos possíveis voltados para a busca da qualificação das instituições educacionais através do processo avaliativo como diagnóstico permanente, porém, mutável.

Referências

BAUMAN, Zygmunt. *Ensaio sobre o conceito de cultura*. Rio de Janeiro: Zahar, 2012.

BARREYRO, Gladys Beatriz; ROTHEN, José Carlos. Para uma história da avaliação da educação superior brasileira: análise dos documentos do PARU, CNRES, GERES e PAIUB.

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



Avaliação (Campinas), v.13, nº 1, Sorocaba, Mar. 2008. In: *Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior* (Campinas). Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1414-40772008000100008&script=sciarttext> Acesso em: 23 out. 2013.

BOCLIN, Roberto. *Avaliação Institucional: Quem acredita?* Rio de Janeiro: Editora e Livraria Espaços de Saber, 2012.

DE SORDI, Mara Regina Lemes. Comissão própria de avaliação (cpa): similaridades e dessemelhanças no uso da estratégia na educação superior e em escolas do ensino fundamental. Avaliação (Campinas), v. 16, nº 3, Sorocaba, Nov 2011. In: *Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior (Campinas)*. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-40772011000300006 Acesso em: 23 out. 2013.

DIAS SOBRINHO, José. *Avaliação e transformações da educação superior brasileira (1995- 2009) do provão ao SINAES - Avaliação*. Campinas; Sorocaba, SP, v. 15, nº 1, p.195-224, mar. 2010.

FONTELLES, Mauro José et al. Metodologia da pesquisa científica: diretrizes para a elaboração de um protocolo de pesquisa. *Revista Paraense de Medicina*, Belém, v. 23, n. 3, jul./set. 2009. Disponível em: <https://cienciassaude.medicina.ufg.br/up/150/o/Anexo_C8_NONAME.pdf>. Acesso em: 01 ago. 2017.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA, 2017. <http://portal.inep.gov.br/>. Acesso em 27 julho de 2017.

KUPER, Adam. *Cultura: a visão dos antropólogos*. Bauru, SP: EDUSP, 2002.

LARAIA, Roque de Barros. *Cultura - um conceito antropológico*. Rio de Janeiro: Zahar, 2011.

MASETTO, Marcos. *Auto-avaliação em cursos de pós-graduação: teoria e prática*. São Paulo: Papirus, 2004.

POLIDORI, Marlis Morosini; MARINHO-ARAUJO, Claisy Ma-



ria; BARREYRO, Gladys Beatriz. SINAES: perspectivas e desafios na avaliação da educação superior brasileira. In: *ENSAIO: Avaliação de políticas públicas em educação*. Rio de Janeiro: Fundação Cesgranrio, 2006. p. 425-436.

RISTOFF, Dilvo. Avaliação institucional: pensando princípios (2005). In: DIAS SOBRINHO, José; BALZAN, Newton César (Org.). *Avaliação Institucional: teoria e experiências*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



PARTICIPAÇÃO DE SERVIDORES NA MELHORIA DA CONSTRUÇÃO DE POLÍTICA PÚBLICA DE ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL: O CASO DA UNILAB

Francisca Sidma Ferreira de Souza

Mestranda em Políticas Públicas e Gestão da Educação Superior, Secretária Executiva, Universidade Federal do Ceará. E-mail: sidmaferreira@hotmail.com.

Sueli Maria de Araújo Cavalcante

Doutora em Educação pela Universidade Federal do Ceará (UFC), mestra em Engenharia de Sistemas e Computação pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) e graduada em Administração de Empresas pela UFC. Professora Associada do Departamento de Administração e do Mestrado Profissional de Políticas Públicas e Gestão da Educação Superior, da UFC. E-mail: suelicavalcante@ufc.br.

Denise Maria Moreira Chagas Corrêa

Doutora em Educação pela Universidade Federal do Ceará (UFC), Mestre em Contabilidade e Controladoria pela Universidade de São Paulo (USP), graduada em Ciências Contábeis pela Universidade de Fortaleza (UNIFOR) e em Direito, pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Professora Adjunta do Departamento de Contabilidade e do Programa de Pós-Graduação em Administração e Controladoria (PPAC), da Faculdade de Economia, Administração, Atuária e Contabilidade (FEAAC) da UFC.

E-mail: denisecorrea@ufc.br.

Agência Financiadora: não contou com financiamento

RESUMO

As transformações no contexto da educação superior, no Brasil, sugerem uma reflexão sobre o envolvimento de um dos atores do processo de democratização e expansão dessa educação: o servidor público. Dessa forma, o presente artigo tem como objetivo analisar a percepção dos servidores técnico-administrativos de uma Instituição Federal de Ensino Superior (IFES) na construção da política de assistência ao estudante. O estudo apresenta as políticas de assistência estudantil da Unilab e os desafios dos gestores na atual conjuntura socioeconômica do país. Trata-se de uma pesquisa descritiva, de natureza qualitativa, com a aplicação de questionário aos servidores da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (Unilab). Os resultados mostraram que os servidores têm um olhar atento ao contexto de desafios e dificuldades enfrentados pelos estudantes e também pela gestão da universidade. Também reconhecem serem partes integrantes e fundamentais nesse processo de integração e internacionalização, entretanto, foi identificada limitação na participação dos servidores, que, segundo



os respondentes, é consequência do pouco incentivo da gestão a ações voltadas à melhoria da política de assistência.

Palavras-Chave: Avaliação de política pública. Política de assistência estudantil. Servidor público.

ABSTRACT

In view of the transformations felt in the context of higher education in Brazil leads us to a reflection on the involvement of one of the actors in the process of democratization and expansion of this education, the public servant. Thus, this article aims to analyze the perception of the technical administrative servers of a Federal Institution of Higher Education (IFES) in the construction of the student assistance policy. It presents the Unilab student assistance policies and the challenges of managers in the current socioeconomic situation of the country. It is characterized as a descriptive research of a qualitative nature, with the application of a questionnaire to the servers of the University of International Integration of Afro-Brazilian Lusophony (Unilab). With the results obtained, it was verified that the servers have a close look at the context of challenges and difficulties faced by the students and also by the management of the university, which are also integral and fundamental parts in this process of integration and internationalization. It was identified a limitation in the participation of the servers, which according to the respondents, is a consequence of the lack of incentive of management in actions aimed at improving the assistance policy.

Key-words: Evaluation of public policy. Student assistance policy. Public server.

Introdução

As demandas dos planos de reestruturação das instituições públicas de ensino superior, frutos do processo de democratização e expansão da educação superior, trazem desafios para as universidades públicas federais, principalmente se for considerado o contexto social, regional e nacional, nos quais estas instituições estão inseridas.

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



Neste sentido, surge uma inquietação a respeito da dinâmica entre indivíduo-organização e o vínculo construído entre esses atores, tendo como alicerce a participação nas políticas institucionais que visam à melhoria da qualidade do ensino superior. A partir disso, faz-se o seguinte questionamento: qual a percepção dos servidores da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (Unilab) no que diz respeito ao seu envolvimento na melhoria da construção de uma política pública voltada especificamente à permanência exitosa de estudantes na universidade? Dessa forma, o objetivo deste artigo é analisar o envolvimento dos servidores públicos de uma instituição federal de ensino superior com foco em uma política pública de assistência estudantil, na percepção do próprio servidor.

Considerando a relevância política e social dos programas de assistência estudantil, bem como o crescimento de alunos com situações vulneráveis nas instituições federais de ensino superior e sabendo que o conjunto de ações que tenham em vista a integração acadêmica, científica e social do estudante perpassam todas as instâncias da Educação Superior, considera-se que o incentivo ao exercício pleno da cidadania com a participação dos servidores públicos não somente promove a permanência, mas também leva ao êxito acadêmico.

A política de assistência estudantil da Unilab

Cabe às instituições públicas de ensino superior implementarem e gerenciarem os recursos e ações do Plano Nacional de Assistência Estudantil – PNAES, conforme prevê o Decreto nº 7.234/2010, que instituiu o PNAES (BRASIL, 2010). No caso da Unilab, que recebe estudantes brasileiros e estrangeiros de



origem africana, a política de assistência estudantil se articula com as especificidades intrínsecas da instituição de integração e internacionalização (UNILAB, 2017). Vale destacar que a Pró-Reitoria de Políticas Afirmativas e Estudantis da Unilab (PRO-PAE) é a unidade institucional responsável pelo cumprimento das orientações e exigências estabelecidas no PNAES e responsável também em dar forma às ações de assistência por meio de seu Programa de Assistência Estudantil (PAES).

Segundo informações do portal da instituição, a PRO-PAE está dividida em três coordenações gerais: Coordenação de Políticas Afirmativas, Coordenação de Políticas Estudantis e Coordenação de Atenção à Saúde do Estudante. As coordenações subdividem-se em núcleos e seções, porém, não serão mencionadas neste estudo, pois a reflexão se pauta no vínculo de envolvimento entre os servidores técnicos administrativos e a política institucional de assistência aos estudantes. O programa de assistência estudantil da Unilab foi regulamentado pela Resolução nº 008/2014 para atender aos estudantes matriculados nos cursos de graduação presencial com perfil de vulnerabilidade socioeconômica. Para isso, o PAES conta com seis modalidades de auxílio, conforme Quadro 1.

Quadro 1 – Modalidades de auxílio do Programa de Assistência Estudantil/Unilab

Modalidade de auxílio	Finalidade
Auxílio moradia	Garantir condições de residência aos estudantes. Concedido ao discente que resida fora da zona urbana dos municípios sede dos campi.
Auxílio instalação	Apoiar os estudantes beneficiários do auxílio moradia, no que se refere à aquisição de mobília.
Auxílio transporte	Complementar despesa com transporte para o deslocamento do estudante até os campi.

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
 NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
 RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



Auxílio alimentação	Complementar a alimentação do estudante.
Auxílio social	Apoiar estudantes em elevado grau de vulnerabilidade.
Auxílio emergencial	Auxiliar o estudante, de forma eventual e provisória, em situações de caráter emergencial.

Fonte: Unilab (2017).

Além do PAES, a PROPAE ainda gerencia ações que viabilizam o acesso e a permanência dos estudantes na instituição. O programa bolsa permanência (PBP), gerenciado pela coordenação de políticas estudantis, é uma ação do governo federal de concessão de auxílio financeiro a estudantes matriculados em instituições federais de ensino superior em situação de vulnerabilidade socioeconômica e para estudantes indígenas e quilombolas. O benefício é pago diretamente ao estudante por meio de um cartão de benefício. Outra ação realizada pela COEST é o seminário de ambientação acadêmica (SAMBA), ocorre sempre na entrada de estudantes ingressantes e têm o objetivo de promover o acolhimento e a ambientação à vida acadêmica, fomentar a socialização e repassar informações sobre as ações desenvolvidas pela universidade no âmbito da permanência dos estudantes.

Um dos projetos da Pró-Reitoria de Políticas Afirmativas e Estudantis que vem se tornando um desafio para a instituição, é o Observatório da Vida Estudantil (OBSERVE). O projeto visa acompanhar as condições de vida dos alunos brasileiros e estrangeiros matriculados nos cursos de graduação e tem como metodologia traçar o perfil dos estudantes, conhecendo suas vivências e anseios, para uma formação de uma política estudantil mais completa. Ressalta-se que a Unilab atende estudantes com perfil de vulnerabilidade socioeconômica matriculados nos cursos de graduação presencial nos campi do Cea-



rá, bem como àqueles do campus de São Francisco do Conde, no Estado da Bahia.

Os desafios dos gestores das IFES na atual conjuntura socioeconômica do país

Apesar de todas as políticas públicas voltadas para a democratização do acesso ao ensino superior, um olhar crítico deve ser lançado para o contexto da permanência exitosa de estudantes em instituições federais de ensino superior (IFES). Este cenário ainda é mais preocupante quando nos deparamos com as desigualdades regionais e sociais. Segundo a IV Pesquisa Nacional do Perfil Socioeconômico e Cultural dos Estudantes de Graduação das IFES, realizada em 2014 e divulgada pela FONAPRACE, houve um acréscimo de graduandos das classes C, D e E, negros e pardos e vindos de escolas públicas (FONAPRACE, 2014). Outra variável que chama atenção nessa pesquisa da FONAPRACE diz respeito às dificuldades emocionais que interferem na vida acadêmica. Segundo a pesquisa, em média 80% dos discentes possui dificuldades emocionais de vários tipos, desde ansiedade até pensamento suicida.

Neste contexto, a Unilab, por meio da sua coordenação de políticas estudantis, tem um papel crucial na construção, implementação e consolidação das ações de promoção de inclusão e permanência dos estudantes em nível institucional. As gestões das IFES gerenciam os recursos repassados pelo PNAES, assim como gerenciam os recursos repassados pelo MEC destinados ao apoio às ações de reestruturação e expansão de suas instituições. Mas como gerenciar recursos cada vez mais escassos?

Essa é uma das grandes questões enfrentadas pelos gestores e pelo quadro de pessoal das IFES. Nos últimos anos, a

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



educação superior pública vem enfrentando várias dificuldades, em virtude dos pacotes fiscais lançados pelo governo. Redução nos investimentos nas universidades federais, suspensão ou redução nas verbas para pesquisa, formação de professores e permanência de estudantes, são algumas das consequências destes cortes orçamentários, de acordo com a Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (ANDIFES).

O Plano Nacional de Educação (PNE), instituído pela Lei nº 10.172, de 09 de janeiro de 2001, prevê em seu art. 2º a elaboração de planos decenais correspondentes sob responsabilidade do Estado, Distrito Federal e Municípios (BRASIL, 2001). O PNE do período 2010-2020, estabelece metas para a educação brasileira, dentre elas, metas para o ensino superior, conforme documento divulgado pelo Ministério da Educação (MEC, 2017).

Meta 12 - elevar a taxa bruta de matrícula na educação superior para 50% (cinquenta por cento) e a taxa líquida para 33% (trinta e três por cento) da população de 18 (dezoito) a 24 (vinte e quatro) anos, assegurada a qualidade da oferta e expansão para, pelo menos, 40% (quarenta por cento) das novas matrículas, no segmento público.

Meta 13 - elevar a qualidade da educação superior e ampliar a proporção de mestres e doutores do corpo docente em efetivo exercício no conjunto do sistema de educação superior para 75% (setenta e cinco por cento), sendo, do total, no mínimo, 35% (trinta e cinco por cento) doutores.

Meta 14 - elevar gradualmente o número de matrículas na pós-graduação stricto sensu, de modo a atingir a titulação anual de 60.000 (sessenta mil) mestres e 25.000 (vinte e cinco mil) doutores.



Nota-se, com as metas do PNE, que o Estado Brasileiro tem pela frente um árduo caminho. De acordo com os estudos de Speller, Robl e Meneghel (2012), a educação brasileira terá desafios complexos até 2020, caso a política de expansão continue. As metas do PNE para a educação superior pressupõem investimento pesado nesse nível de ensino. Gastos com a própria entrada de novos alunos, recuperação da força de trabalho docente, bem como ampliação da assistência estudantil e inclusão social (MANCEBO, 2008).

Conforme o Relatório de Gestão da Unilab, referente ao ano de 2015, o valor inicial recebido para suprir as demandas com assistência estudantil corresponde a R\$ 8.017.455,00, o qual não foi suficiente para cobrir os gastos dessa ação, sendo necessário um remanejamento de R\$ 4.300.000,00 da Ação de Implantação da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB, 2016). Além disso, nos anos de 2013 a 2015, o elemento de maior execução orçamentária e financeira da instituição se mantém em “Auxílio Financeiro a Estudantes” (UNILAB, 2014, 2015, 2016). Observa-se que a Unilab vem enfrentando desafios em relação à manutenção e crescimento dos investimentos em educação superior.

A Tabela 1 apresenta os tipos de auxílio que são concedidos a estudantes regularmente matriculados nos cursos de graduação e que atenderam às exigências dos editais específicos do PAES.

Tabela 1 – Tipos de auxílio e custos no ano de 2015

Auxílio	Quantidade	Valor
Alimentação	1416	2.185.509,42
Emergencial	44	15.790,00

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
 NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
 RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



Instalação	296	219.260,00
Moradia	1405	5.193.355,07
Social	385	1.444.221,03
Transporte	234	374.895,35
Total	3.780	9.433.030,87

Fonte: Relatório de gestão 2015/Unilab.

À luz da Tabela 1, percebe-se que a instituição teve gastos elevados com o auxílio moradia no ano de 2015. Nesse sentido, a gestão universitária da instituição deve direcionar seus esforços para a continuação e aperfeiçoamento dos programas voltados à assistência estudantil.

Procedimentos metodológicos

A pesquisa caracteriza-se como descritiva com abordagem qualitativa e quantitativa. Descritiva, por se tratar de levantamento de opiniões de determinada população, conforme classificação de Gil (2002, p.42), no qual inclui no grupo de pesquisas descritivas, aquelas que “têm por objetivo levantar as opiniões, atitudes e crenças de uma população”. Qualitativa, por ter como base material textual que segue interpretado hermeneuticamente e, quantitativa, por analisar frequências de características encontradas na amostra.

A população da pesquisa foi composta por 70 servidores lotados nas Pró-Reitorias de Graduação, Pesquisa e Pós-graduação, Extensão, Arte e Cultura e de Relações Institucionais, na Diretoria de Registro e Controle Acadêmico e nos Institutos de Ciências Sociais Aplicadas, Desenvolvimento Rural, Ciências Exatas e da Natureza, Engenharia e Desenvolvimento Sustentável, Humanidades e Letras e Ciências da Saúde. A escolha



dessas unidades foi motivada pela participação das mesmas na discussão do Projeto do Observatório da Vida Estudantil (OBSERVE) da universidade.

A amostra foi do tipo não probabilística constituída por 24 servidores, levando em consideração a disponibilidade em participar da pesquisa.

O instrumento de coleta de dados foi o questionário composto de seis perguntas do tipo fechada, de múltipla escolha, estruturadas de acordo com a definição de Marconi e Lakatos (2003, p. 206), “perguntas fechadas, mas que apresentam uma série de possíveis respostas, abrangendo várias facetas do mesmo assunto”. Os instrumentos de medida utilizados no questionário baseiam-se no formato Likert, pois o objetivo é contribuir para que a pesquisa tenha um poder de captar o real significado (VIEIRA; DALMORO, 2013).

O questionário elaborado contemplou as seguintes métricas de análise: i) contato com estudantes; ii) avaliação de convivência com os estudantes; iii) avaliação da vivência e permanência dos estudantes na instituição; iv) avaliação da participação na política de assistência estudantil; v) conhecimento do Observe; vi) percepção das dificuldades enfrentadas pelos estudantes. Destaca-se que a aplicação do questionário foi realizada mediante prévia autorização da Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-graduação da instituição por meio de uma Carta de Anuência.

Resultados e discussões

Nesta seção são apresentados os resultados obtidos por meio da coleta de dados realizada entre os dias 01 e 15 de junho de 2017. A análise exposta no Gráfico 1 apresenta a distribuição de frequência quanto ao contato entre servidores e

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO

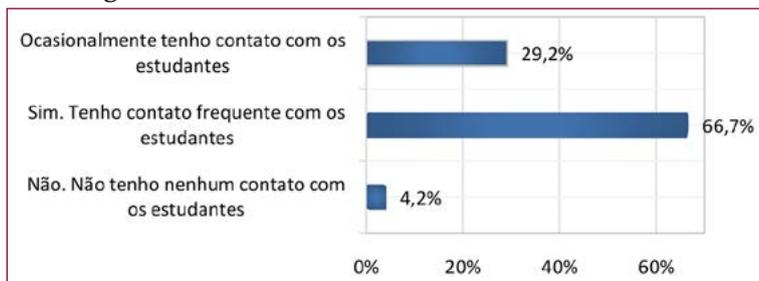


estudantes brasileiros e estrangeiros, ambas categorias da mesma instituição.

A análise demonstra que a proporção de servidores pesquisados que tem contato frequente com estudantes da Unilab é significativamente maior em relação à proporção de servidores que tem contato ocasionalmente e àqueles que não tem nenhum contato com os estudantes. A proporção de servidores que mantém contato com os estudantes, cerca de 66,7%, provavelmente deve-se ao fato de que as unidades pesquisadas possuem ações específicas que tenham relação direta ou indireta com os estudantes.

A Unilab faz parte da Comunidade dos Países de Língua Portuguesa (CPLP) e mantém ações no intercâmbio acadêmico e solidário com países africanos que têm o Português como língua oficial e recebe estudantes vindo de Angola, Cabo Verde, Guiné-Bissau, Moçambique, Portugal, São Tomé e Príncipe e Timor Leste (UNILAB, 2017).

Gráfico 1 – Contato dos servidores com estudantes brasileiros e estrangeiros



Fonte: dados da pesquisa.

O Gráfico 2 aponta que 75% dos pesquisados responderam que têm uma boa relação de convivência com estudantes brasileiros e estrangeiros, revelando-se um parâmetro positivo,



se considerarmos que a Unilab é pioneira no Estado do Ceará no processo de integração e internacionalização com países da CPLP e possui atualmente 888 estudantes estrangeiros e 2.510 estudantes brasileiros (UNILAB, 2017).

Aponta também que cerca de 20,8% dos pesquisados têm pouca ou nenhuma relação de convivência com os estudantes, mas que gostariam de uma maior aproximação. A boa relação de convivência entre corpo técnico administrativo e discentes significa um instrumento de integração social no âmbito universitário e corrobora para um ambiente harmonioso entre todos os envolvidos neste contexto de internacionalização, que é identificada por diversos autores como um processo na universidade como um todo (MOROSINI, 2008).

Gráfico 2 – Relação de convivência dos servidores com os estudantes



Fonte: dados da pesquisa.

Os pesquisados foram interpelados quanto à análise das condições de vivência e permanência dos estudantes, considerando o contexto de democratização, internacionalização e expansão da educação superior no Brasil, conforme Gráfico 3. A métrica encontrada nessa variável sugere que boa parte da amostra pesquisada, cerca de 75% dos respondentes, com-

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



preende a questão de forma positiva, porém considera que as ações promovidas pela instituição não são suficientes para atender plenamente às necessidades desses estudantes.

Na análise dessa variável, percebe-se que 12,5% dos respondentes não souberam analisar a questão, pois não conhecem os programas, as ações ou projetos voltados à permanência dos estudantes na instituição. Tal fato sugere que essa parcela de servidores não tem envolvimento na Política de Assistência Estudantil da universidade.

Gráfico 3 – Visão dos servidores sobre as condições de vivência e permanência dos estudantes



Fonte: dados da pesquisa.

A análise de dados do Gráfico 4 sugere que o nível de envolvimento dos servidores pesquisados é baixo, pois apenas 1 respondente (4,2%) considera sua participação ativa, pois participa com frequência das diversas ações promovidas pela instituição com foco na melhoria da política voltada à assistência estudantil. Cerca de 54,2% não têm nenhuma participação na construção dessa política e 4,2% responderam que consideram sua participação irrelevante, pois acreditam que a responsabilidade na melhoria da política de assistência ao estudante é exclusivamente da gestão.



Gráfico 4 – Participação dos servidores na construção da política de assistência estudantil



Fonte: dados da pesquisa.

Tais informações podem estar relacionadas ao comprometimento organizacional sob a perspectiva da vertente afetiva, pois de acordo com Foguel (1985, apud SOUZA; CLEMENTE, 2011, p. 14), “[...] os valores servem de orientação para o comportamento dos parceiros, quanto ao que é esperado e reconhecido como importante, sendo que podem ser compartilhados ou não pelos integrantes da organização [...]”.

Em relação aos 37,5% dos pesquisados que responderam que participam de forma parcial na construção da política de assistência ao estudante, verifica-se que essa parcela da amostra tem interesse em participar mais ativamente das ações da instituição, porém essa participação acontece de forma bastante limitada, em virtude dos motivos expostos na Tabela 2, conforme apontamento deste grupo de servidores.

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
 NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
 RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



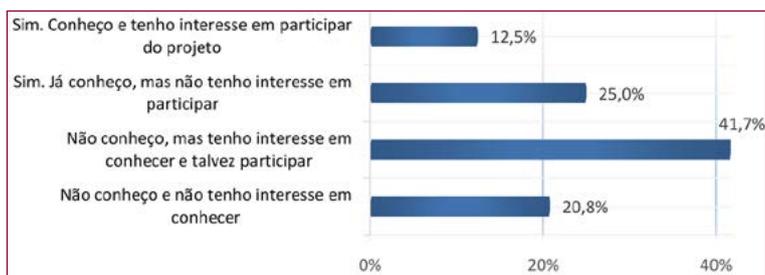
Tabela 2 – Motivos da não participação dos servidores na Política de Assistência ao Estudante

Motivos	Respondentes	Percentual
Pesada carga de trabalho no setor	4	44,4%
Pouca divulgação das ações por parte da instituição	2	22,2%
Pouco incentivo da gestão na participação de ações dessa natureza	5	55,6%
Outro (Resposta aberta)	1	11,1%

Fonte: dados da pesquisa.

A diferença de percentual demonstrada na Tabela 2 aponta que o principal motivo que limita essa participação é o pouco incentivo da gestão nas ações dessa natureza (corresponde a 55,6%), e, como segundo motivo, foi indicada a carga pesada de trabalho no setor desses servidores, que corresponde a 44,4% .

Gráfico 5 – Conhecimento dos servidores sobre o projeto Observe



Fonte: dados da pesquisa.

Os servidores foram questionados quanto ao projeto Observatório da Vida Estudantil, implantado pela Pró-Reitoria de Ações Afirmativas e Estudantis da Unilab. Buscou-se analisar nesta variável se a amostra de servidores tinha conhecimento



sobre este projeto, que tem como linha geral conhecer a trajetória de vida, acompanhar a vivência dos estudantes com vistas à permanência exitosa deles na instituição.

Constata-se que 41,7% dos respondentes não conhecem o projeto, mas têm interesse em conhecer e talvez participar. Em relação àqueles que já conhecem o projeto, mas não se interessam em participar dele, a análise dos dados indica que essa parcela da amostra corresponde a 25% do total de pesquisados. Os dados também indicam que 20,8% da amostra não conhece e não pretende conhecer o OBSERVE e 12,5% responderam que conhecem e gostariam de participar do projeto. A soma dos percentuais correspondentes aos servidores que têm interesse em conhecer e participar do OBSERVE é superior à soma dos percentuais referentes aos servidores que não pretendem conhecer e nem participar do projeto.

Tal fato retrata que apesar das limitações que recaem sobre alguns servidores na participação mais ativa nas ações voltadas à assistência estudantil, o interesse em contribuir para a melhoria na vivência e permanência dos estudantes na universidade direciona à construção de vínculos com a instituição. A Tabela 3 apresenta a percepção dos servidores sobre as dificuldades enfrentadas pelos estudantes na vida cotidiana universitária.

Tabela 3 – Percepção dos servidores sobre as dificuldades dos estudantes

Principais dificuldades dos estudantes	Respondentes	Percentual
Moradia	18	75%
Transporte	8	33,3%
Alimentação	4	16,7%
Saudade da família	10	41,7%
Saúde	8	33,3%
Ingresso e filiação institucional	3	12,5%
Filiação acadêmica	2	8,3%

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



Adaptação com a comunidade onde vive e com o ambiente universitário	10	41,7%
Adaptação à vida social, cultural e recreativa	14	58,3%
Deficiência escolar	1	4,2%
Dificuldades financeiras	1	4,2%

A análise de dados revelou que a observação moradia, citada por 18 servidores, foi a mais citada entre a amostra pesquisada, seguida pela observação adaptação à vida social, cultural e recreativa, que foi citada por 14 servidores, sendo estas observações de maior evidência, conforme apresentado na Tabela 3. Nesta variável, a amostra pôde optar por mais de uma observação.

Nesse caso, pode-se inferir que os servidores pesquisados têm consciência das dificuldades e desafios enfrentados não só pelos estudantes, mas também pela gestão da instituição, que precisa gerenciar os recursos destinados à permanência dos alunos na universidade em um contexto de incertezas políticas, econômicas, sociais e culturais. Sugere-se que, em relação à percepção dos pesquisados quanto às dificuldades enfrentadas pelos estudantes na instituição, o envolvimento desses servidores é positivo, pois denota um vínculo e um sentimento de não estar alheio à situação e ao contexto existente.

Considerações finais

Os resultados obtidos no presente artigo indicam que existe uma limitação na participação dos servidores da Unilab, que, segundo os servidores pesquisados, é consequência do pouco incentivo da gestão em ações voltadas à melhoria da política de assistência e também pela pesada carga de trabalho no setor.



Pode-se concluir, nesse caso, e baseado na literatura sobre comprometimento organizacional, que o vínculo entre indivíduo e organização pode ser prejudicado, já que o servidor não tem oportunidade de se sentir parte integrante e ativa na instituição. Por outro lado, a análise dos dados revelou que este servidor tem um olhar atento ao contexto de desafios e dificuldades enfrentados pelos estudantes e também pela gestão da universidade, que também são partes integrantes e fundamentais nesse processo de integração e internacionalização.

Neste sentido, a busca pelo conhecimento do nível de envolvimento de servidores públicos de uma IFES, explorando sua percepção sobre os desafios e dificuldades de uma política pública com vistas à vivência e permanência exitosa de estudantes, sejam brasileiros ou estrangeiros, amplia a compreensão entre as práticas socioculturais, de gestão e os mecanismos institucionais, de uma forma micro e a conjuntura regional, nacional e internacional das IFES.

Referências

BRASIL. **Lei nº 10.172, de 09 de janeiro de 2001.** Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110172.htm>. Acesso em: 07 de junho de 2017.

_____. **Decreto nº 7.234, de 19 de julho de 2010.** Dispõe sobre o Plano Nacional de Assistência Estudantil - PNAES. Brasília, 2010. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7234.htm>. Acesso em: 07 de junho de 2017.

FONAPRACE – Fórum Nacional de Pró-Reitores de Assuntos Comunitários e Estudantis. **IV Pesquisa do perfil socioeconômico e cultural dos estudantes de graduação das instituições**

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



federais de ensino superior brasileiro. Brasília, 2014. Disponível em <https://drive.google.com/file/d/0B6kljm4lUyJYnBs-dUxDULFZaHM/view>. Acesso em: 18 de junho de 2017.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar Projetos de Pesquisa.** 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

MARCONI, M. A; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de metodologia científica.** 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MANCEBO, Deise. **Reforma da Educação Superior:** o debate sobre a igualdade no acesso. In: BITTAR, M.; OLIVEIRA, J. F. de; MOROSINI, M. (Org). Educação Superior no Brasil - 10 anos pós LDB. Brasília: Inep, 2008.

MEC - MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **O PNE 2011-2020:** Metas e estratégias. Disponível em: http://fne.mec.gov.br/images/pdf/notas_tecnicas_pne_2011_2020.pdf. Acesso em: 17 de junho de 2017.

MOROSINI, Marília Costa. Estado do conhecimento sobre internacionalização da educação superior - conceitos e práticas. **Educar**, Curitiba, n. 28, 2006, p. 107-124.

UNILAB - Universidade da Integração da Lusofonia Afro-Brasileira. **Coordenação de Políticas Estudantis - COEST.** Disponível em <<http://www.unilab.edu.br/coordenacao-de-politicas-estudantis-coest/>>. Acesso em: 10 de junho de 2017.

_____. **Relatório de Gestão do ano de 2013.** Pró-reitoria de Planejamento. Redenção, Ce, 2014. Disponível em <http://www.proplan.unilab.edu.br/wp-content/uploads/2016/03/Relat%C3%B3rio-de-gest%C3%A3o-de-2013_UNILAB.pdf>. Acesso em: 15 de junho de 2017.

_____. **Relatório de Gestão do ano de 2014.** Pró-reitoria de Planejamento. Redenção, Ce, 2015. Disponível em <http://www.proplan.unilab.edu.br/wp-content/uploads/2016/03/Relat%C3%B3rio-de-gest%C3%A3o-de-2014_UNILAB.pdf/>. Acesso em: 15 de junho de 2017.



_____. **Relatório de Gestão do ano de 2015.** Pró-reitoria de Planejamento. Redenção, Ce, 2016. Disponível em <<http://www.proplan.unilab.edu.br/sobre/coordenacao-de-planejamento/relatorio-de-gestao/>>. Acesso em: 15 de junho de 2017.

_____. **Estatuto da Unilab.** Disponível em http://www.unilab.edu.br/wp-content/uploads/2013/11/Estatuto-Unilab_aprovado-no-Consuni_Nilma-Lino-Gomes.pdf. Acesso em: 15 de junho de 2017.

_____. **Resolução nº 08 de 2014.** Altera *Ad Referendum* a Resolução nº 007/2012, de 08 de agosto de 2012, que regulamenta o Programa de Assistência ao Estudante (PAES) da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (Unilab). Disponível em <http://www.unilab.edu.br/wp-content/uploads/2014/02/RESOLU%C3%87%C3%83O-N%C2%BA-008-Alltera-Ad-Referendum-a-RESOLU%C3%87%C3%83O-n%C2%BA-007_2012.pdf>. Acesso em 15 de junho de 2017.

SOUZA, A. C.; CLEMENTE, F. A. S. O cliente discente e a instituição de ensino superior privado: um estudo de caso sobre comprometimento organizacional. In: **Anais do Congresso Virtual Brasileiro – Administração**, 8, 2011. Disponível em <http://www.convibra.com.br/upload/paper/adm/adm_2624.pdf>. Acesso em: 17 de junho de 2017.

SPELLER, Paulo; ROBL, Fabiane; MENEGHEL, Stela. **Desafios e perspectivas da educação superior brasileira para a próxima década 2011-2020.** Brasília: UNESCO, CNE, MEC, 2012.

VIEIRA, K.M.; DALMORO, M. Dilemas na construção de Escalas tipo Likert: o número de itens e a disposição influenciam nos resultados? In: **EnANPAD**, 32, Rio de Janeiro, 2008, p.14.

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



OPORTUNIDADES EDUCACIONAIS À LUZ DO ÍNDICE DE OPORTUNIDADES DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA (IOBE): OS CASOS DE SUCESSO E BOAS PRÁTICAS DOS MUNICÍPIOS CEARENSES

Leandro Barbosa Oliveira

Bacharel e licenciado em Geografia. Mestrando em políticas públicas de educação pela Pontifícia Universidade Católica de Campinas (PUCCAMP). Desenvolve trabalhos relacionados às questões demográficas e urbanas e seus reflexos nas oportunidades educacionais. Atua como professor de Geografia junto a Prefeitura Municipal de Campinas. E-mail: oliveira.leandrob@gmail.com

Adolfo Ignacio Calderón

Doutor em Ciências Sociais pela Pontifícia Universidade Católica de Campinas com Pós-doutorado em Ciências da Educação na Universidade de Coimbra. É professor titular do Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Bolsista de Produtividade em Pesquisa do CNPq (Nível 2/Educação), membro titular do Conselho Científico da Associação Brasileira de Avaliação Educacional (ABAVE). E-mail: adolfo.ignacio@puc-campinas.edu.br

RESUMO

O presente trabalho aborda como se desenvolvem as oportunidades educacionais à luz do indicador recém-criado pelo Centro de Liderança Pública (CLP), chamado de Índice de Oportunidades da Educação Brasileira (IOEB), nos municípios que estão no topo do *ranking* de acordo com esse indicador. Nesse caso, os municípios que apresentaram melhores resultados foram: Sobral – CE, Groíras – CE e Porteiras – CE, os três são municípios que se encontram em áreas de vulnerabilidade social aliado a um índice de desenvolvimento abaixo da média nacional, porém, apesar de se encontrarem em tal situação, de acordo com o IOEB, são os municípios que oferecem as melhores oportunidades educacionais em nível nacional. Partindo dessa verificação inicial, busca-se compreender como as políticas públicas e as boas práticas de gestão educacional garantiram que tais municípios superassem sua condição de pobreza para que pudessem ofertar uma educação superior aos municípios que possuem características socioeconômicas diametralmente distintas. O estudo dos casos de bom desempenho acadêmico dos municípios cearenses poderá fornecer subsídios para a formulação de políticas de disseminação de boas práticas administrativas no contexto educacional.

Palavras-chave: Oportunidades Educacionais; Boas Práticas; IOEB.



ABSTRACT

This paper discusses how educational opportunities are developed in the light of the indicator created by the Public Leadership Center (CLP), called the Brazilian Educational Opportunities Index (IOEB), in the municipalities that are at the top of the ranking according to this indicator. In this case, the municipalities that presented the best results were: Sobral - CE, Groíras - CE and Porteiras - CE, the three municipalities that are in areas of social vulnerability allied to a development index below the national average, if they find themselves in such a situation, according to the IOEB, it is the municipalities that offer the best educational opportunities at the national level. Based on this initial verification, it is sought to understand how public policies and good educational management practices ensured that such municipalities exceeded their poverty condition so that they could offer higher education to municipalities that have diametrically distinct socioeconomic characteristics. The study of cases of good academic performance in the municipalities of Ceará may provide subsidies for the formulation of policies to disseminate good administrative practices in the educational context.

Key-words: Educational Opportunities; Good habits; IOEB.

Introdução

Criado no ano de 2015, o Índice de Oportunidades da Educação Brasileira (IOEB) foi idealizado por Reynaldo Fernandes e Fabiana de Felício. Ao contrário de outros indicadores que possuem escala de análise em nível de unidades educacionais, o IOEB tem seu caráter regional (avalia municípios e estados), representando a qualidade de oportunidades educacionais presentes em determinado espaço geográfico. Para aferir de maneira ampla as variáveis presentes em contexto escolar, que até então não eram mensuradas nas avaliações em larga escala, os criadores do IOEB usaram variáveis que consideraram como critério essencial segundo o Centro de Liderança Pública - CLP (2015, p.8):

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



1. Que as fontes sejam oficiais;
2. Que tenha uma periodicidade de divulgação habitual de até dois anos para permitir o cálculo bienal do IOEB;
3. Que haja resultados divulgados ao nível do município já que o índice pretende identificar a qualidade nos municípios, além de Estados e Distrito Federal;
4. Que as variáveis sejam possíveis indicadores de: (i) insumos educacionais, ou seja, fatores determinantes de um bom resultado educacional ou de (ii) resultado da educação básica, seja ele de atendimento, de aprendizado ou de aproveitamento escolar.

A partir da definição dos critérios utilizados para a composição do Índice de Oportunidades da Educação Brasileira (IOEB), são utilizadas as variáveis para compor o modelo:

- *Indicadores de resultados educacionais*: IDEB anos iniciais do ensino fundamental; IDEB anos finais do ensino fundamental; Taxa Líquida de Matrícula do ensino médio.
- *Indicadores de insumos e processos educacionais*: Escolaridade dos professores; número médio de horas-aula/dia; experiência dos diretores; taxa de atendimento na educação infantil.
- *Controle de background familiar*: escolaridade média dos pais.

Uma vez com as variáveis tabuladas e quantificadas, o indicador de oportunidades educacionais é mensurado a partir do resultado da equação a seguir:



$$IOEB = \alpha I_P + (1 - \alpha) I_R^2$$

$$I_P = a_1 \text{escolaridade}_{\text{profes}} + a_2 \text{experiência}_{\text{dir}_{\text{soumais}}} \\ + a_3 \text{experiência}_{\text{dir}_{\text{soumais}}} + a_4 \text{horas}_{\text{aula}} + a_5 \text{AtendEI}$$

$$I_R = \lambda_1 \text{IDEB_Aj}_{\text{AI}} + \lambda_2 \text{IIDEB_Aj}_{\text{AF}} + \lambda_3 \text{Mat_Liq15a17_Aj}$$

Os resultados obtidos pela equação que quantifica as oportunidades educacionais brasileiras explicitam que os municípios que possuem as melhores posições no *ranking* do IOEB são municípios localizados no estado nordestino do Ceará, que carrega consigo o estigma de ser uma região pobre, subdesenvolvida, possuindo um Índice de Desenvolvimento Humano abaixo da média brasileira.

Tabela 1: *Ranking* dos 10 municípios de acordo com o IOEB

Municípios	Indicador – IOEB
Sobral – CE	6,1
Groíras – CE	5,9
Porteiras-CE	5,9
Centenário – RS	5,9
Novo Horizontino – SP	5,8
Bom Sucesso do Sul – PR	5,8
São Domingos das Dores – MG	5,8
Paranapuá – SP	5,7
Monte Castelo – SP	5,7
Brejo Santo – CE	5,7

Fonte: www.ioeb.org.br (acesso: 05/05/17 às 22h00min).

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
 NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
 RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



A partir desses dados surgem questões que nos fazem refletir quais mecanismos os gestores públicos utilizam para que os municípios localizados no sertão nordestino apresentem oportunidades educacionais mais elevadas que municípios localizados em áreas de alto desenvolvimento econômico.

Tabela 2: Quadro comparativo entre os indicadores de insu-
mos que compõe o IOEB.

Indicadores	S o - bral	Groaíras	Porteiras	Bra- sil
Proporção de docentes com pelo menos o ensino superior completo	9,2	9,6	8,8	8,5
Média de hora aula diária das escolas públicas e privadas de EF e/ou EM	1,0	0,6	1,2	1,6
Proporção de diretores com pelo menos 3 anos de experiência na escola.	4,4	2,5	9,0	4,2
Proporção de Diretores com pelo menos 6 anos de experiência na escola.	1,6	2,5	3,7	1,9
Taxa de atendimento na educação infantil	5,1	5,1	6,2	4,1

Fonte: www.ioeb.org.br/indicadores (acesso:28/07).

Os dados acima revelam a preocupação dos gestores municipais na formação da equipe de trabalho escolar, composta basicamente por professores, diretores, vice-diretores e coordenadores pedagógicos. Mais precisamente no município de Sobral - CE, políticas públicas são realizadas a fim de aprimorar os conhecimentos dos profissionais de educação e uma das medidas foi a criação do ESFAPEM (Escola de Formação Permanente). Nesse programa, os professores mais experientes, juntamente com os gestores de unidade de ensino, realizam programas de formação, a fim de trocar experiências e



contribuir para a formação do grupo docente. Porém, entre todos os indicadores de insumos, chama a atenção a taxa de atendimento na educação infantil, que nos três municípios cearenses encontra-se muito acima da média nacional, o que nos permite inferir que os alunos estão devidamente matriculados na escola e, conforme demonstra o quadro abaixo, tal frequência e atendimento é acompanhada de ótimo desempenho acadêmico.

Tabela 3: Quadro comparativo dos indicadores de resultado que compõe o IOEB

Indicadores	Sobral	Groaíras	Porteiras	Brasil	
IDEB Anos iniciais ajustado.	7,9	7,7	7,4	5,3	
IDEB Anos finais ajustados	5,8	5,6	5,8	4,3	
Taxa Líquida de matrícula no ensino médio.	7,5	7,0	6,2	6,1	

Fonte: www.ioeb.org.br (acesso: 27/07).

Uma hipótese sobre essas questões pode estar ligada às políticas de boas práticas desenvolvidas pela secretária estadual de educação. A fim de se obter melhores resultados, o estado criou projetos, como, por exemplo, Prêmio Escola nota 10, criado em junho de 2009, que, de acordo com Calderón, Raquel e Cabral (2015), tem o objetivo de servir como uma política indutora para que as escolas melhorem seus resultados nos índices de desempenho escolar do Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará (SPAECE)¹.

¹ “Conforme dados oficiais (BRASIL, 2014), o SPAECE é uma avaliação externa em larga escala que avalia competências e habilidades dos alunos do ensino fundamental e do ensino médio em Língua Portuguesa e Matemática, permitindo identificar o nível de proficiência e a evolução do desempenho dos alunos. É uma

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
 NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
 RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



Os ótimos resultados acadêmicos advindos das boas práticas escolares são explicitados na obra *Vencendo os desafios da aprendizagem nas séries iniciais: A experiência de Sobral - CE*, publicada pelo INEP, no ano de 2005 (BRASIL, 2005). A cidade de Sobral - CE, localizada no semiárido nordestino, caracterizada por índices de desenvolvimento humano abaixo da média nacional (0,699), nos últimos anos vem apresentando resultados expressivos em termos de qualidade educacional. Tais resultados foram consequências da adoção das boas práticas educacionais. Contando apenas com os recursos financeiros do FUNDEF, os gestores de Sobral-CE transformaram o panorama do município e, hoje, a cidade lidera o ranking de oportunidades educacionais (IOEB).

Os dados revelados pelo IOEB nos revelam que as políticas públicas educacionais no estado do Ceará vêm surtindo efeitos na qualidade das oportunidades educacionais, uma vez que quatro municípios cearenses estão entre os 10 municípios no ranking do IOEB². Os bons resultados dos municípios cearenses foram expostos no artigo “O Prêmio Escola nota 10: meritocracia e cooperação para a melhoria do desempenho escola” (CALDERON; RAQUEL; CABRAL, 2015). Este trabalho evidencia como a articulação entre as redes de ensino, aliada à busca pelos melhores resultados nas avaliações externas, vem garantindo a qualidade de ensino nos municípios do estado do

avaliação censitária e universal destinada às escolas estaduais e municipais, usando testes com itens elaborados pelos próprios professores da rede pública, tendo como base os parâmetros curriculares nacionais do Ministério da Educação e os referenciais curriculares básicos da Secretaria de Educação do Governo do Ceará. Também são aplicados questionários para pesquisar os dados socioeconômicos, os hábitos de estudo dos alunos, os perfis e as práticas dos professores e diretores. O SPAECE tem três focos de alcance: avaliação da alfabetização (2.º ano do ensino fundamental), avaliação do 5º e do 9º anos do ensino fundamental e avaliação do ensino médio (1ª, 2ª e 3ª séries)”, Calderón et al (2015).

² Em um total de 5.245 municípios.



Ceará. Nas palavras dos autores, a importância de programas como este se relaciona:

Trata-se de uma experiência que traz como grande desafio aliar estratégias meritocráticas com estratégias de cooperação e colaboração no âmbito escolar, rompendo com a visão amplamente disseminada de que as políticas baseadas na meritocracia propiciam o individualismo, a concorrência e a fragmentação da comunidade escolar. (p.523)

Tais resultados obtidos pelos municípios cearenses apontam para a necessidade do aprofundamento dos estudos de boas práticas educacionais para a obtenção de melhor qualidade de oportunidades educacionais. Porém, a temática de boas práticas e escolas eficazes traz consigo uma conotação negativa no cenário acadêmico brasileiro, pois, para diversos autores, o tema está ligado a políticas denominadas neoliberais. Os estudos apontados acima revelam o contrário, pois políticas públicas baseadas em eficiência de gestão estão garantindo que alunos menos favorecidos socioeconomicamente tenham acesso a conhecimento e a cultura equivalentes a classes mais elevadas (Calderón, 2015).

Referencial teórico

Em âmbito nacional, no ano de 2005, o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa Educacionais Anísio Teixeira (INEP), ligado ao Ministério da Educação (MEC), iniciou a divulgação sobre boas práticas na educação com a obra *Vencendo o desafio da aprendizagem nas séries iniciais: a experiência de Sobral/CE* (BRASIL, 2005), que visava analisar quais práticas escolares melhor contribuíram para que o município atingisse graus elevados nas avaliações externas. A divulgação das boas práticas

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



utilizadas em Sobral/CE revela a importância das avaliações externas para o mapeamento das redes de ensino que adotam políticas públicas inovadoras e eficientes de destaque no cenário nacional. Os resultados do desempenho de Sobral foram:

[...] medidos por avaliações externas, por monitoramento permanente da escola, expostos em grandes gráficos colados na entrada da escola, à vista de todos - “gestão à vista”, como é corretamente chamada por eles - comparando anos passados com o ano corrente, indicando a frequência de alunos e de professores e as taxas de rendimento e de transição. Tudo ali, claro, transparente, disponível para quem se interessasse (BRASIL, 2005, p. 13).

Conforme Calderón e Martins (2015), a UNICEF conceitua boas práticas como “um conjunto de procedimentos, atividades, experiências e ações que apresentam resultados positivos na melhoria da aprendizagem de crianças e adolescentes” (BRASIL, 2007, p. 30). Dessa forma, as boas práticas estão relacionadas com o nível de melhoria que as escolas apresentam, não podendo ser confundidas com modelos prontos de gestão escolar replicados em outras redes de ensino; elas são, portanto, sugestões de práticas que tiveram eficiência em determinada realidade educacional.

A caracterização das ações governamentais que buscam enaltecer as boas práticas está relacionada diretamente às avaliações externas como estratégia para estabelecer uma medida de padrões de qualidade oferecidos pelas redes de ensino. As avaliações são estabelecidas com o intuito de orientar professores e estudantes a realizarem as atividades das redes de ensino de modo que se obtenha a máxima eficiência escolar. Segundo Afonso (1998, p. 113), no âmbito das boas práticas de gestão:



diminuir as despesas públicas exigiu não só a adoção de uma cultura gestionária (ou gerencialista) no sector público, como também induziu a 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.

Nesse contexto, as avaliações externas ganham destaque nas políticas de *accountability*, possibilitando, assim, uma busca constante de melhorias nas práticas pedagógicas, currículo e avaliação das redes de ensino.

Essa exigência por maiores informações sobre os resultados dos sistemas escolares tem sido respondida pela implementação de políticas de *accountability*, ou seja, responsabilização, mediante as quais se tornam públicas as informações sobre o trabalho das escolas e consideram-se os gestores e outros membros da equipe escolar como corresponsáveis pelo nível de desempenho alcançado pela instituição. (BROOKE, 2006, p. 378, grifo do autor).

A criação de um indicador educacional que permite que o município seja avaliado por variáveis de resultados, e insuamos têm ao menos três papéis fundamentais: i) realizar um direcionamento da política de *accountability* para estados e municípios; ii) ampliar o escopo da avaliação; e iii) promover comparação entre redes de ensino (CLP, 2015).

A ênfase do sistema de *accountability* deve residir na descentralização da administração geral. Isso porque o Brasil conta com mais de cinco mil redes de ensino, e a descentralização proporciona maior flexibilidade para gerar inovações, além da possibilidade da divulgação das experiências de sucesso. Sendo assim, a criação do IOEB torna os gestores municipais e suas políticas públicas de educação protagonistas, proporcionando à sociedade a possibilidade de cobranças ligadas a oportuni-

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



dades educacionais. Fernandes (2009), um dos criadores do indicador, faz a seguinte análise dos sistemas de *accountability*:

O potencial dos programas de *accountability* depende muito da capacidade deles em induzir mudanças nos procedimentos adotados que contribuam para melhorar o ensino. Aqueles que acreditam que a qualidade da educação pode melhorar, implicitamente, admitem que alguns dos responsáveis pela educação (professores, diretores, gestores de rede ou governantes) podem fazer algo diferente do que estão fazendo. Nessa perspectiva, em algum nível (professores, escolas ou sistema de ensino) a I pode ser necessária (FERNANDES, 2009, p. 7).

A divulgação dos resultados obtidos nos indicadores fornece parâmetros aos agentes envolvidos na educação (professores, diretores, secretários de educação e gestores municipais), proporcionando a percepção dos níveis educacionais obtidos no local, bem como a comparação das redes de educação. Nesse sentido, o IOEB surge como ferramenta de comparação entre as redes de ensino e permite que gestões de sucesso sejam compartilhadas, visando a um sistema de educação eficaz e garantindo a eficiência educacional juntamente com a transparência administrativa.

Houve, no Brasil, nos últimos anos, certo crescimento na busca de melhoria no sistema educacional, bem como maior equidade no nível de oportunidades de ensino. Segundo Ribeiro (2014, p. 7):

A igualdade de base teria, portanto, uma justificativa intrínseca à educação básica devido ao direito e à obrigatoriedade dos estudos; e uma externa que se reporta à possibilidade de participação, de forma competitiva, em processos futuros, incluindo as seleções do ensino superior.

Sendo assim, a discussão sobre qualidade de ensino é inerente ao nível de oportunidades educacionais, sendo consi-



derada uma boa rede de ensino não aquela que apenas atinge níveis elevados em avaliações em larga escala, mas que também busca anular a reprodução da desigualdade social. A autora corrobora a ideia de justiça de Rawls (2003 apud RIBEIRO, 2014) quando expõe que o princípio da igualdade de oportunidades não pode ser anulado, uma vez que, nas sociedades democráticas, é preciso garantir a ideia de liberdade básica do indivíduo e não somente a de igualdade.

Os paradigmas avaliativos presentes no Brasil estavam, até então, relacionados às avaliações com testes padronizados, mostrando certa tendência de se obter graus hierárquicos de excelência por meio de avaliações que consideravam proficiência em língua portuguesa e raciocínio lógico-matemático. Tais indicadores não avaliavam os fatores sociais e o contexto territorial em que o aluno estava inserido, além de atribuir exclusivamente à escola o papel de obter os resultados esperados.

A criação do IOEB visa à quebra desse paradigma. Além de enaltecer os resultados obtidos em testes, exalta também as variáveis de insumos na composição do indicador. Tal índice pode ser utilizado como vetor das políticas públicas locais, pois poderá ser usado como uma ferramenta da sociedade para cobrança de por melhores resultados e políticas públicas eficientes que possam assegurar melhores oportunidades educacionais. Nesse contexto, gestores públicos podem vir a ser cobrados pela quantidade de oportunidades oferecidas em sua área de gestão. A necessidade de se criar indicadores que contemplem índices de insumo e de resultados poderá ser fator para criação de boas práticas avaliativas em nível municipal e estadual, na esperança do oferecimento de uma educação de qualidade para todos. Nesse contexto, as boas práticas administrativas que contemplem a eficiência de gestão em busca de

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



um alto desempenho escolar e a busca por igualdade de oportunidades educacionais vai favorecer a equidade, estimulando a reflexão e a colaboração entre as pessoas e, conseqüentemente, melhorando a qualidade de vida do indivíduo e da sociedade (CALDERÓN; MARTINS, 2015).

No contexto ibero-americano são predominantes duas vertentes que discutem boas práticas educacionais que, em termos epistemológicos, são antagônicas. A primeira, ancorada no paradigma do consenso, aponta para a emergência de estudos que garantam equidade educacional por meio da eficácia escolar. A segunda tendência está ancorada no paradigma do conflito e considera que as boas práticas como instrumento de políticas ditas neoliberais, portanto, devem ser desprezadas (CALDERÓN; MARTINS, 2015). No presente trabalho, exploraremos a primeira vertente, pois, em nosso estudo, analisaremos os fatores e as boas práticas que garantiram bom desempenho acadêmico, bem como as políticas públicas implantadas que asseguraram que municípios que estão localizados em regiões de vulnerabilidade social obtenham elevado desempenho no IOEB.

Procedimentos metodológicos

A característica da pesquisa em questão é o caráter exploratório que, segundo Gil (2002), tem como objetivo proporcionar uma visão geral, do tipo aproximativo, acerca de determinado fato, principalmente quando o tema escolhido é pouco explorado, dificultando a formulação de hipóteses específicas. O presente trabalho trata de um indicador recém-criado,³ sen-

³ O Índice de Oportunidades da Educação Brasileira (IOEB) foi lançado oficialmente em 30/10/2015 pelo Centro de Liderança Pública (CLP).



do assim, pesquisas acadêmicas relacionadas ao tema ainda não foram publicadas nos principais portais de trabalhos científicos (SciELO Capes, Google Acadêmico, Scopus).

Para efeito de comparação dos índices obtidos pelos municípios cearenses com a média nacional, foram levantadas as variáveis que compõem o IOEB (escolaridade dos professores, experiências dos diretores, horas aula por dia, taxa de atendimento da educação infantil, IDEB nos anos iniciais, IDEB nos anos finais, taxa líquida de matrículas) nos três municípios cearenses em questão e comparados com a média nacional. A partir desse levantamento de dados, criou-se tabelas comparativos dos resultados de insumos escolares e resultados de resultados escolares.

Buscou-se, em um segundo momento, analisar a partir da literatura quais foram as boas práticas adotadas pelos gestores públicos dos municípios cearenses que fizeram com que os municípios com características socioeconômicas diametralmente opostas dos municípios considerados desenvolvidos ofereceram as melhores oportunidades educacionais em âmbito nacional.

Com efeito, a partir da comparação dos insumos educacionais que compõem o índice em cada município, podem-se distinguir as potencialidades das políticas públicas educacionais e como elas se articulam regionalmente para a constituição dos índices educacionais.

Resultados e discussões

Nas últimas décadas, estudos vêm demonstrando que a segregação sócio espacial é responsável direta pela desigualdade social. A complexidade da urbanização atual criou um ce-

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



nário onde as oportunidades educacionais estão diretamente relacionadas ao espaço geográfico (Brooke, 2006).

Nas palavras de Brooke (2006), “a segregação social visa, portanto, a reprodução das forças-de-trabalho, sendo esses processos que são sempre interligados e articulados com a estrutura social. Assim, a cidade torna-se expressão materializada da atuação da sociedade no espaço geográfico, através de um ambiente físico construído”.

Contudo, políticas públicas efetivas aliadas à articulação das redes de ensino e boas práticas educacionais vêm quebrando este paradigma que afirma que “o espaço importa”, ofertando para os habitantes de áreas de vulnerabilidade social oportunidades educacionais e desempenho acadêmico superiores a áreas diametralmente opostas no quesito socioeconômico.

A criação de um indicador de nível regional como o IOEB pode vir a ser, em um futuro próximo, um eixo norteador para a definição de políticas públicas que visem maximizar os seus recursos e ofertar uma educação de qualidade e universal para toda a população.

Conclusões

Os excelentes resultados obtidos pelos municípios cearenses à luz do IOEB, revelam -os que a adoção de uma política de transparência de informações e das estruturas básicas educacionais por meio do uso de indicadores que se referenciam na qualidade podem ser fatores que permitem que um local que se encontra em uma área de vulnerabilidade social, na qual os recursos simbólicos e capital humano são mais defasados, consegue superar essa fragilidade e oferecer oportunidades educacionais superiores a regiões mais favorecidas socioeconomicamente.



Se por um lado a criação do IOEB permite a verificação dos fatores de insumos e resultados que compõe o indicador, por outro lado, aponta uma série de desafios a serem vencidos pelos gestores municipais, na medida que o indicador revela as fragilidades encontradas em cada rede de ensino.

Finalmente, as experiências de sucesso e boas práticas, que garantiram aos municípios cearenses o topo do ranking, podem ser replicadas e adaptadas a outras realidades educacionais. A criação de um indicador de nível regional como o IOEB pode vir a ser, em um futuro próximo, um eixo norteador para a definição de políticas públicas que visem maximizar os seus recursos e ofertar uma educação de qualidade e universal para toda a população.

Referências

AFONSO, A. J. **Políticas educativas e avaliação educacional**: para uma análise sociológica da reforma educativa em Portugal (1985-1995). Portugal: IEP/CEEP/ Universidade do Minho, 1998.

BRASIL. (2005) Ministério da Educação/Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Vencendo o Desafio da Aprendizagem nas Séries Iniciais. A experiência de Sobral, CE. **Série Projeto Boas Práticas na Educação**. V. 1, Brasília.

BRASIL, Ministério da Educação: BANCO INTERAMERICANO DE DESENVOLVIMENTO. **Melhores práticas em escolas de ensino médio no Brasil**. Brasília, DF: INEP, 2010.

BROOKE, N. O futuro das políticas de responsabilização educacional no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**, v. 36, n. 128, p. 377-401, 2006.

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



CALDERÓN, A. I, RAQUEL, B. M. G, & CABRAL, E. S. (2015). O Prêmio Escola nota 10: meritocracia e cooperação para a melhoria do desempenho escolar1. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, 23(87), 517-540.

CENTRO DE LIDERANÇA PÚBLICA. Índice **de Oportunidades da Educação Brasileira**. Produto 2. 13 ago. 2015. Disponível em: <<http://bit.ly/1MMjMZk>>. Acesso em: 04 abr. 2017

FERNANDES, R.; GREMAUD, A. **Qualidade da educação: avaliação, indicadores e metas**. 2009.

MARTINS, E.C.C; CALDERON, A.I. Boas práticas escolares e avaliação em larga escala: a literatura ibero-americana em questão. **Est. Aval. Educ.**, São Paulo, v. 26, n. 62, p. 264-293, maio/ago. 2015

RIBEIRO, V. M. Que princípio de justiça para a educação básica? **Cad. Pesqui.**, v. 44, n. 154, p. 1094-1109, out./dez. 2014.



VII CONGRESSO INTERNACIONAL EM AVALIAÇÃO EDUCACIONAL
AVALIAÇÃO E SEUS ESPAÇOS: DESAFIOS E REFLEXÕES



COMUNICAÇÃO ORAL - EIXO 10

Avaliação da Formação de Professores

VII Congresso Internacional em Avaliação Educacional

Avaliação e seus espaços: desafios e reflexões

ISBN: 978-85-8126-158-4



VII CONGRESSO INTERNACIONAL EM AVALIAÇÃO EDUCACIONAL
AVALIAÇÃO E SEUS ESPAÇOS: DESAFIOS E REFLEXÕES



PROFESSORAS DE CRECHE: COMO AVALIAM A SUA FORMAÇÃO E O SEU PAPEL DOCENTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL?

Ana Carine dos Santos de Sousa Paiva

Universidade Federal do Ceará (UFC)

Ana Paula Azevedo Furtado

Universidade Federal do Ceará (UFC)

Tatiane Albuquerque Delmiro Silveira

Secretaria Municipal da Educação de Fortaleza (SME)

Agência Financiadora: não contou com financiamento

RESUMO

Este artigo é um recorte de uma pesquisa realizada no segundo semestre do ano de 2015, que teve como objetivo conhecer as concepções e práticas pedagógicas de professoras de uma creche pública da cidade de Fortaleza-CE, em relação ao desenvolvimento da linguagem oral de crianças entre 0 e 3 anos e 11 meses de idade. Durante esse estudo, realizaram-se entrevistas com três professoras, em que apontaram o que compreendiam sobre alguns temas relacionados à Educação Infantil (concepção de criança, trabalho docente, linguagem oral, formação inicial e continuada), assim como apresentaram em seus discursos avaliações de sua atuação profissional nessa etapa da educação. Foi observado que as falas das professoras em relação às suas práticas expressaram certos conhecimentos sobre as especificidades do trabalho docente com as crianças bem pequenas. Além disso, ao se estudar os perfis profissionais das três professoras, percebeu-se uma fragilidade de concepções nas duas profissionais com uma formação inicial também mais fragilizada, realizada em instituições privadas que oferecem cursos de graduação de curta duração. Tais fragilidades são expressas em práticas pedagógicas que não respeitam as peculiaridades das crianças e não ampliam suas linguagens e interações. As professoras avaliaram, ainda, que as formações continuadas ofertadas pela prefeitura em que atuam contribuem para reflexões, porém trazem temas distantes de suas necessidades cotidianas com as crianças no contexto da creche.

Palavras-chave: Educação Infantil. Formação. Avaliação.



ABSTRACT

This article is part of a research carried out in the second semester of the year 2015, which aimed to cognize the conceptions and pedagogical practices of teachers in a public daycare centre located in Fortaleza-CE, regarding the development of oral language among children aged between 0 and 3 years and 11 months old. During the study, we conducted interviews with three daycare teachers, in which they pointed out what they understood about some selected topics related to Early Childhood Education (conception of child, teaching work, oral language, initial and continuing education), they also presented evaluations of their own professional performance in this stage of education. It was observed that the speeches of the daycare teachers regarding their practices showed certain knowledge about the specificities of the teaching work with very young children. In addition, when studying the professional profile of the three interviewed teachers, it was noticeable the fragility of concepts in two professionals with initial education more fragile, carried out in private institutions that offer short-term undergraduate courses. Such fragilities are shown in pedagogical practices that do not respect the peculiarities of the children and do not expand their languages and interactions. The teachers also evaluated that the continuous training provided by the city council in which they work contribute to reflections, but the explored topics are still away from their daily needs with the children in the context of daycare.

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

Introdução

Atualmente a Educação Infantil enfrenta o desafio de ser compreendida, pela sociedade e por todos os profissionais que atuam nessa área, como um espaço-tempo em que as crianças possam se desenvolver de forma integral, sendo respeitadas as suas especificidades infantis e potencialidades humanas. Também se revela como desafio a apropriação da concepção de criança expressa no art. 4º das Diretrizes Curriculares Na-

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



cionais para a Educação Infantil (DCNEI), Resolução CNE nº 5, de 17/12/2009, que, ao tratar da construção das propostas pedagógicas pelas instituições que atendem as crianças de 0 a 5 anos afirmam que estas

[...] deverão considerar que a criança, centro do planejamento curricular, é sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura. (BRASIL, 2009).

Ao corroborar com o que apontam as DCNEI (BRASIL, 2009), percebe-se que a criança é concebida como sujeito histórico e que não está à espera de vir a ser, engessada, paralisada, passiva. Desse modo, ela produz cultura e é influenciada pela própria cultura na creche e na pré-escola e em todos os contextos sociais com os quais interage.

As crianças são competentes, dotadas de inteligências e direitos intrínsecos (MALAGUZZI, 1999). Além dessas compreensões, que vêm se construindo a partir de estudos sobre as infâncias, sabe-se que nem todas as crianças vivenciam infâncias iguais, pois, como afirma Barbosa (2009, p. 22), “ser criança não implica em ter que vivenciar um único tipo de infância. As crianças, por serem crianças, não estão condicionadas às mesmas experiências”.

Acredita-se que a criança é sujeito de direitos, extremamente ativa em seu processo de desenvolvimento e aprendizagem. A ela devem ser possibilitadas oportunidades de vivenciar experiências variadas e de significados, pois a criança é rica de potencialidades e interesses.

Hoje, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) são o principal documento, de caráter



mandatório, que regulamenta a Educação Infantil brasileira no que se refere ao seu currículo e às ações pedagógicas nas instituições educacionais que educam bebês, crianças bem pequenas e crianças pequenas, em complementaridade às ações educativas das famílias.

Atualmente, o que deve nortear todo o trabalho pedagógico na Educação Infantil é a concepção de currículo proposta nas DCNEI:

Art. 3º- O currículo da Educação Infantil é concebido 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. (BRASIL/DCNEI, 2009).

Para que a qualidade nesta etapa da educação ultrapasse o nível dos discursos e se concretize em real avanço das práticas docentes na Educação Infantil, vários fatores são necessários, tais como: formação docente inicial e continuada adequada às especificidades da Educação Infantil, políticas públicas que promovam a valorização de profissionais, a construção de novas instituições, a escuta da sociedade civil e acadêmica, assim como o cumprimento da legislação existente.

Nessa perspectiva de qualidade, problematiza-se como os professores de Educação Infantil avaliam seu papel docente nessa etapa e a formação inicial e continuada possibilitada a eles? Assim, o objetivo desse artigo, recorte de uma pesquisa mais abrangente que buscou conhecer as concepções e as práticas docentes, em relação ao desenvolvimento da linguagem oral de crianças de 0 a 3 anos e 11 meses de idade, de professoras em uma creche municipal de Fortaleza – CE, afunila-se, passando a ter como objeto apresentar os discursos de três docentes que

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



participaram da pesquisa acerca da percepção sobre o papel de professoras de crianças tão pequenas; avaliação das formações que participaram e participam – inicial e continuada.

Referencial teórico

Formação inicial e continuada dos professores que atuam na educação infantil: avanços e impasses

Tendo como ponto de partida as concepções atuais sobre crianças, infâncias e Educação Infantil, especialmente no contexto brasileiro, problematizou-se: que papel deve ter o professor de educação de crianças? A que especificidades precisa atender? Como deve ser sua formação inicial e continuada? Que conhecimentos são necessários priorizar em sua formação? Que práticas docentes de qualidade devem ser realizadas com os meninos e as meninas que frequentam as creches e pré-escolas? Os cursos que formam professores de crianças, no Brasil, suprem as necessidades de atuação desse profissional? Quais as diferenças/semelhanças entre ser professor da educação de crianças de 0 a 5 anos e ser professor de crianças e adolescentes das outras etapas da educação básica?

Não se pretende aqui e agora responder às questões acima, mas sim, provocar reflexões a partir das ideias de alguns autores que tratam sobre o papel docente na Educação Infantil, tais como: Bondioli e Mantovani (1998), Cruz (2011), Kishimoto (2011), Malaguzzi (1999), Oliveira-Formosinho (2011; 2013), entre outros que realizaram estudos sobre esses temas e que ainda serão citados ao longo desse estudo.

Começa-se, então, pela indagação de Kramer (2011, p. 128), “alguém se forma no dia da formatura?”.



Para pensar nessa questão é preciso considerar que “a educadora de infância desempenha uma enorme diversidade de tarefas e tem um papel abrangente com fronteiras pouco definidas”. (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2011, p. 138). A autora refere-se ao contexto português, mas isso também se aplica às instituições de educação de crianças em nosso país.

Essas fronteiras, na nossa compreensão, estão bem delimitadas no âmbito da legalidade, visto que há documentos já citados na legislação brasileira que apontam o papel do professor de educação de crianças, trazendo mais a perspectiva de como deve ser o trabalho nesta etapa. Porém, a clareza do que é o papel do profissional de Educação Infantil deve ocorrer através de um processo que irá se constituindo desde a sua formação inicial, sua vivência real com as crianças e com os desafios da prática, até sua formação continuada.

Quando se fala de formação inicial, quer-se discutir como tem se dado essa formação na Graduação ou nos cursos de Ensino Médio Normal. Kishimoto (2011, p. 107), ao retratar os “encontros e desencontros na formação” inicial dos profissionais que atuarão na educação de crianças, enfatiza que essas formações “não respeitam a especificidade da educação infantil”, pois a maioria desses cursos “representam desencontros de concepções e de ações, conduzindo a educação infantil ao reboque das séries iniciais do ensino fundamental”.

Concorda-se que para haver uma formação inicial que respeite as especificidades do trabalho com crianças de 0 a 5 anos é necessário que os estudantes, futuros docentes, desde o ingresso nos cursos de formação, observem e atuem (com supervisão) com crianças, professores, coordenadores pedagógicos, tendo contato com as rotinas, com a vida que acontece cotidianamente nesses espaços-tempo da Educação Infantil.

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



Sair dos muros dos cursos normais e superior ajudará esses futuros professores a compreender que:

O cotidiano das escolas é bastante complexo e as teorias psicológicas certamente não podem explicá-lo sozinhas. Atribuir à formação pedagógica estatuto científico, aliando a investigação e a formação, parece ser o caminho para a construção do novo perfil profissional. Formar o professor pesquisador significa garantir uma estrutura curricular que priorize a investigação (KISHIMOTO, 2011, p. 111).

Em relação aos desafios para esta formação inicial dos docentes que atuarão na Educação Infantil, Cruz (2011), a partir de sua experiência como professora de graduação no curso de Pedagogia, destaca “a redefinição do currículo da graduação em pedagogia”, para que se oportunize aos estudantes de graduação “mais tempo e espaço” para discussão de temas tais como “proposta pedagógica para a educação infantil, a saúde da criança pequena, a necessidade de maiores conhecimentos acerca do desenvolvimento de bebês e do papel do educador nessa etapa da vida, os aspectos referentes à identidade profissional [...]” (CRUZ, 2011, p. 231).

É preciso considerar que uma formação inicial que alie conhecimentos teóricos sobre o mundo dos bebês, das crianças bem pequenas e das crianças pequenas e a inserção dos estudantes em campo, contribuirá de modo considerável com a construção da profissionalidade docente nessa etapa da educação.

Sobre a profissionalidade específica da docência com as crianças entre 0 a 5 anos, Oliveira-Formosinho (2011) afirma que:

[...] o desenvolvimento profissional reflete necessariamente o seu tipo de profissionalidade. O conceito de profissionalidade docente diz respeito à ação profes-



sional integrada que a pessoa da educadora desenvolve junto das crianças e famílias com base nos seus conhecimentos, competências e sentimentos, assumindo a dimensão moral da profissão. (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2011, p. 133).

A autora acrescenta, ainda, que o desenvolvimento profissional dos professores da Educação Infantil deve ser visto como “um processo que se projecta da sala de actividades para os contextos comunitários e para o mundo e que integra saberes, afectos, educação e cuidados”. (OLIVEIRA FORMOSINHO, 2011, p. 134). Integra também valores, crenças, princípios e conhecimentos teóricos advindos das suas vivências pessoais, formação inicial e continuada, quando já está em *locus* de trabalho com as crianças, suas famílias e outros profissionais parceiros.

Oliveira-Formosinho (2011) apresenta algumas das singularidades das práticas pedagógicas com bebês, crianças bem pequenas e crianças pequenas, que diferenciam a ação e o perfil dos docentes da infância dos demais professores de outras etapas da educação, enfatizando características relacionadas à especificidade do trabalho desse profissional, definidas pela autora como “dimensões de acção¹”, que resumimos as especificidades da profissionalidade docente das educadoras de infância deriva: da globalidade, a vulnerabilidade e a dependência das crianças; da abrangência de tarefas e do seu papel docente; da rede de interações alargadas; do conhecimento e experiência, das interações e integração, dos saberes e afetos².

Essas características referentes às dimensões de ação se-

¹ As dimensões de ação da profissionalidade da educadora da infância serão citadas de forma resumida por nós. Porém, podem ser encontradas na íntegra em Oliveira-Formosinho (2011, p. 134-139).

² Grifos nossos.

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



rão importantes para a construção de uma prática pedagógica na qual o professor de crianças tenha o papel de “organizar o ambiente e observar a criança para entendê-la e respondê-la”. (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2013, p. 191).

É importante lembrar também o que Malaguzzi (1999, p. 80) afirma sobre a postura dos professores de crianças: para ele, estes devem ter “o hábito de questionar suas certezas, devem possuir uma sensibilidade imensa, devem ser conscientes e estar disponíveis” para aprender sobre as crianças e com as crianças e suas famílias. Além disso, o autor italiano enfatiza que o papel do educador infantil

[...] deve incluir o entendimento das crianças como produtoras, e não como consumidoras [...] os professores devem estar conscientes de que a prática não pode ser separada dos objetivos ou dos valores e que o crescimento profissional vem parcialmente pelo esforço individual, mas, de uma forma muito mais rica, da discussão com colegas, pais e especialistas (MALAGUZZI, 1999, p. 83).

Dessa forma, alerta-se para a necessidade de que a profissionalidade da docência da educação de crianças seja trabalhada, refletida, estudada, alimentada no próprio contexto em que o professor atua com as crianças cotidianamente, com os seus parceiros professores e outros profissionais que colaboraram nesse espaço com a educação das crianças (MALAGUZZI, 1999; OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2011; PINAZZA, 2013).

Oliveira-Formosinho (2009 *apud* PINAZZA, 2013, p. 73) expressa que “o processo de formação em contexto revela a intenção de se conduzir uma investigação para ação”, que ajuda o professor a escutar suas próprias práticas, refletir sobre elas e compartilhar com seus parceiros, a fim de construir e ou reconstruir continuamente saberes e fazeres com as crianças



com as quais vivenciam cotidianamente experiências, afetos, trocas, diálogos.

O caminho da profissionalidade da docência na Educação Infantil deve se iniciar desde a graduação até o dia em que o professor pretenda continuar a atuar com as crianças. Esse processo não se dá de forma isolada; ele está previsto na legislação³, e deve ser garantido pelas políticas públicas de formação docente. No entanto, esse processo é também viabilizado pelo interesse e luta dos próprios estudantes e profissionais que escolheram essa profissão de “delicadíssimas tarefas” (BONDIO-LI; MONTOVANI, 1998) e de extrema responsabilidade social e humana.

Caminho metodológico

Nesta pesquisa, segundo os objetivos definidos, realizou-se uma abordagem qualitativa, que responde a questões muito particulares, preocupando-se com um nível da realidade que não pode ser quantificado, trabalhando com um universo de significados, motivos e aspirações (MINAYO, 1994).

Bogdan e Biklen (1994, p. 16) afirmam que, quando utilizamos este tipo de abordagem, “os dados recolhidos são designados por qualitativos, o que significa ricos em pormenores descritivos relativamente a pessoas, locais e conversas [...]”, o que implica em um olhar atento aos sujeitos da pesquisa, suas falas, ações, concepções, saberes, conhecimentos e atitudes.

³ No Brasil a LDBEN estabelece em seu 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 e instituições de ensino e outras atividades. (BRASIL/LDBEN, 1996).

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



A partir da abordagem qualitativa, optou-se em realizar um estudo de caso, que “consiste na observação detalhada de um contexto, ou indivíduo, de uma única fonte de documentos ou de um acontecimento específico” (MERRIAM, 1988 *apud* BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 89).

O *locus* do estudo de caso foi um Centro de Educação Infantil (CEI), que é um tipo de instituição que faz parte da rede municipal de ensino de Fortaleza. O *locus* deveria ainda agregar os critérios estabelecidos para a escolha dos sujeitos da pesquisa, que foram: ser professor do quadro efetivo de profissionais do município citado e ter mais de dois anos de atuação na educação de crianças em idade de creche.

Foram utilizados os benefícios que o *questionário* pode possibilitar para a apreensão de dados menos complexos, porém necessários. Nesse intuito, foi aplicado um questionário com perguntas fechadas, a fim de obter informações pessoais básicas e sobre a formação e experiência profissional dos sujeitos participantes. Os dados que foram obtidos através desse instrumento ajudaram a estabelecer um perfil profissional dos docentes participantes da pesquisa.

Outro instrumento escolhido para a construção dos dados desta pesquisa e que é bastante usado nas investigações das ciências sociais foi a *entrevista*, que se realizou com as professoras, sujeitos desta investigação. A entrevista permitiu uma interação entre o pesquisador e a entrevistada, o que propiciou “uma atmosfera de influência recíproca entre quem pergunta e quem responde” (ANDRÉ; LÜDKE, 1986, p. 33).

Foi utilizado um tipo específico de entrevista, denominada de semiestruturada que, para André e Lüdke (1986, p. 34), “se desenrola a partir de um esquema básico, porém não aplicado rigidamente”. Este tipo de entrevista permitiu organi-



zar questões prévias do que seria abordado, mas que poderiam sofrer alterações de acordo com o entrevistado, não sendo um instrumento rígido.

Respaldando-se na fundamentação teórica e nos objetivos investigativos pretendidos, realizou-se a análise dos dados construídos e coletados ao longo do período em que se estive no *locus* da pesquisa e, principalmente, posteriormente a esse momento.

Resultados e discussões

Serão apresentadas algumas concepções das professoras Maria, Rute e Eva⁴ em relação a: Educação Infantil, como avaliam o papel docente nessa etapa, como avaliam a sua formação inicial e continuada. Tais discursos foram coletados através de entrevistas e também registro em questionário pelas próprias docentes.

Um conceito chave que apareceu nas falas de todas as professoras entrevistadas, quando questionadas sobre o papel que atribuem à Educação Infantil, especificamente ao papel da creche na vida das crianças, foi a concepção de ser um espaço que tem como uma de suas finalidades o desenvolvimento das crianças pequenas.

Eu tento trazer para as minhas crianças sempre o diferente, porque eu acredito que as crianças se desenvolvem nesta faixa etária na creche, principalmente a que eu atendo de um aninho (Professora Maria - Infantil I).

É desenvolver o raciocínio da criança, o aprendizado, tudo o que você passar pra ela, se estiver maduro para receber as informações, vai se desenvolver (Professora Rute - Infantil II).

⁴ Os nomes das professoras são fictícios com objetivo de preservar a identidade das profissionais que participaram da pesquisa.

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



Eu acredito que o papel primordial da educação infantil é zelar que a criança tenha acesso a todo esse tipo de aparato, pra que ela possa desenvolver todas as suas competências, suas capacidades (Professora Eva, Infantil III).

Percebe-se que a professora Rute dá ênfase a um tipo de desenvolvimento da criança, o intelectual. Já as outras docentes, Maria e Eva, não citam quais tipos de aspecto do desenvolvimento dão ênfase. Ainda sobre a concepção de Educação Infantil, Maria destacou que:

A educação infantil tem o papel de trazer o diferencial, de trabalhar coisas que não sejam tão comuns ao que elas (crianças) já veem, os estímulos que ela já tem ou que a gente supõe que elas têm em casa, fazer algo que seja diferenciado, estímulos nesse sentido. (Professora Maria - infantil I).

É importante apontar que o binômio educar e cuidar não foi citado pelas professoras ao serem indagadas sobre a concepção de Educação Infantil que tinham. Mas, ao tratar do papel docente na creche, elas expressam que o cuidado e a educação constituem uma das principais funções das professoras que atuam em creche.

Rosemberg (2011) considera que essa discussão sobre cuidar e educar crianças pequenas através do campo da Educação Infantil tem sido um embate e um debate muito mais amplo, passando pela esfera das políticas para a infância, das políticas educacionais, chegando até a sala de atividades, nas concepções e práticas docentes.

Em relação a como as professoras avaliam o seu papel docente no desenvolvimento e aprendizagem das crianças na etapa da Educação Infantil, a professora Maria (Infantil I) afirmou que:



Eu levo ao pé da letra aqueles três pilares, o cuidar, o brincar e o educar. Eu sinto muita falta do professor entender que ele não é só o que educa e eu levo, realmente, ao pé da letra isso. Quando eu estudava, escutava que tem esses pilares: o cuidar, o educar e o brincar, então eu tento seguir isso à risca, principalmente na minha faixa etária (entre um e dois anos), que tem que ter isso de forma muito intensa. Então eu acho que o professor de creche tem que ter esses três papéis, não é só achar que é pedagógico, porque no cuidar você está ensinando. Quando eu estou presente no banho, quando eu estou presente na troca de fraldas, quando eu estou presente penteando os cabelos, eu também estou ensinando, eu também estou educando, eu também estou ouvindo eles se desenvolverem mais ainda.

Nessa fala da professora, não se observa nenhuma soberania dos papéis que atribui à docência na Educação Infantil com crianças em idades de creche. Ao contrário, percebe-se uma relação harmônica entre o cuidar, o educar e o brincar.

Já na fala da professora Rute, percebe-se uma diferenciação entre o que ela define como “lado pedagógico”, que são as atividades de educar, e o trabalho de ser “cuidador”. Desse modo, sua fala parece apresentar as ações de cuidar e educar como se não fossem indissociáveis, apontando mais uma vez uma dicotomia entre essas duas ações.

O professor de creche além de desenvolver o lado pedagógico também tem que ser um cuidador. Ele tem que cuidar, tem que estar passando segurança para as crianças, tem que estar prestando afetividade, tem que estar acolhendo, porque a criança da creche não vem somente naquele período, estuda e vai embora, ela passa o dia todinho, ela faz as refeições dela, então eu acho que o carisma, a atenção, o cuidado com a criança da creche também tem que acontecer. (Professora Rute – Infantil II).

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



Em uma perspectiva semelhante à da professora Rute, a professora Eva traz de forma também dicotômica a relação entre cuidar e educar no papel docente de quem atua com crianças de creche, ao se referir às atividades que envolvem cuidados, define como sendo a “hora do cuidar”.

Eu acho que a primeira coisa que um professor tem que ter em mente é a atenção que a criança merece ter, em todos os sentidos, em todos os aspectos para o desenvolvimento dela, no cognitivo, no emocional, no social. Então da hora que a criança chega até a hora que a criança vai embora, tudo o que o professor tem que fazer tem que ser intencional e, visando isso, na hora do cuidar, tem que ser direcionado, o cuidado da gente que trabalha em creche, o cuidado na hora de se alimentar, dar um banho, de levar ao banheiro, de escovar os dentes, de lavar as mãos, tudo tem que ter uma intenção, no sentido de desenvolver as capacidades da criança. (Professora Eva – infantil III).

Ao se indagar as professoras sobre sua formação (inicial e continuada), por intermédio do questionário e entrevista, a professora Maria afirmou ser formada em Pedagogia, pela Universidade Federal do Ceará, no ano de 2007, e possui Especialização em Educação Infantil, por uma faculdade particular de Fortaleza.

Perguntou-se à Maria sobre se recordava ter feito disciplinas, na sua graduação, que tratassem especificamente da educação de crianças. Ela relatou que lembrava que sim, inclusive tinha feito algumas disciplinas optativas, que abordavam a etapa da Educação Infantil. Maria afirmou que as disciplinas específicas de Educação Infantil, na graduação, ajudaram-na a escolher a etapa na qual iria trabalhar atualmente.

Ao final de sua entrevista, Maria assumiu que já fazia um tempo que não realizava leituras nem estudava sobre Educação



Infantil. Porém, enfatizou que geralmente tem contato com textos atuais sobre a área nos textos cedidos nas formações de professores do município em que trabalha, que considerou serem positivas, pelas trocas de experiências entre as cursistas. No entanto, segundo ela, sente falta de temáticas específicas para o trabalho com as crianças de um ano, idade das crianças com as quais atua.

A professora do Infantil II, Rute, tinha quase onze anos de magistério na educação básica, dos quais há oito anos estava atuando em turmas de pré-escola. Ela havia sido contratada no mês de agosto deste ano de 2015 pela PMF, para ser professora temporária. Segundo Rute, nunca tinha atuado com crianças em idade de creche (0 a 3 anos), o que ajuda a compreender algumas práticas equivocadas da docente.

Rute fez graduação em Pedagogia no ano de 2007, na Universidade Vale do Acaraú, instituição de ensino superior privada. Afirmou que, durante esse curso, realizou poucas disciplinas específicas sobre educação de crianças, tais como: Literatura infantil I e II; Estágio em literatura infantil e Oficinas de jogos e recreação para crianças. Ela avaliou que essas disciplinas foram fundamentais para sua escolha de atuar na Educação Infantil, assim como lhes “ensinaram”, nas suas palavras, a contar histórias para as crianças. A professora não possuía curso de especialização e nenhum outro tipo de pós-graduação.

Apesar de Rute estar há apenas dois meses atuando na turma de Infantil II, participou de uma formação continuada sobre Educação Infantil oferecida pela PMF, que avaliou como sendo interessante e positiva a sua prática pedagógica, pois trouxe orientações de como trabalhar com as crianças de creche e também possibilitou trocas de experiências entre as cursistas, mesma percepção da professora Maria.

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



Outra participante dessa pesquisa, a professora Eva, atuava na turma do Infantil III. Ela tinha dezesseis anos de experiência como professora da educação básica, mas fazia cinco anos que atuava em turmas de Educação Infantil. A professora, assim como a professora Rute, era graduada em Pedagogia, também pela Universidade Vale do Acaraú (UVA), desde 2003. Eva lembrava que, durante essa graduação, havia disciplinas que tratavam sobre a educação de crianças pequenas, mas não conseguiu citar nenhuma delas, o que mostrou que essas disciplinas não foram significativas para a aprendizagem da professora, embasando sua prática docente.

Ao ser indagada sobre como avaliava a formação continuada de professores da Educação Infantil ofertada pela SME, Eva afirmou que essas formações eram importantes para “continuar informando, alertando, lembrando e fornecendo material teórico”, mas que geralmente são muito repetitivas, que só trazem temas e discussões já conhecidas pelas professoras. Em muitos momentos, a professora trouxe pontos negativos dessas formações, como, por exemplo: as metodologias usadas, a qualidade das formadoras, os textos que não se articulavam às práticas.

É importante refletir sobre as avaliações que as três professoras fizeram de suas formações iniciais e continuadas. As professoras Maria e Rute, que atuavam com as crianças entre um e dois anos de idade, avaliaram que suas formações iniciais trouxeram contribuições para a prática pedagógica, pois oportunizaram disciplinas que refletiam sobre o trabalho com as crianças bem pequenas. Já a professora Eva, que atuava com as crianças de três anos, demonstrou, em sua fala, que sua formação inicial não contribuiu com suas aprendizagens e saberes em relação às práticas docentes na Educação Infantil.



As professoras Maria e Rute trouxeram uma avaliação semelhante em relação à formação continuada, afirmando que as formações, proporcionadas mensalmente pelo município em que atuam, colaboram com a ampliação de conhecimentos acerca de temáticas da Educação Infantil e também que possibilitam a troca de saberes experienciais (TARDIF, 2014) entre as professoras cursistas e formadoras. Ao contrário, Eva trouxe um olhar desmotivado sobre a formação continuada que participa, embora sejam as mesmas das outras duas professoras. Destaca-se, ainda, a fala de Maria, ao relatar também um aspecto negativo dessa formação, que é o de não trazer temas relacionados ao trabalho pedagógico e intencional com os bebês (0 a 18 meses de idade), que ainda parecem ser invisíveis (BARBOSA, 2010) nas formações de professores.

Considerações finais ou início de novas inquietações?

Bondioli e Mantovani (1999) expressam que o papel docente de quem atua com as crianças de creche (0 a 3 anos e 11 meses) é diferenciado e uma “delicadíssima tarefa”. Tal afirmação requer uma atenção especial quando se pensa a formação de professores da infância, que interagem cotidianamente com as crianças, sujeitos competentes, mas também vulneráveis e dependentes do cuidado e do olhar atendo dos adultos.

As professoras demonstraram em suas percepções sobre o seu papel docente a compreensão de que há atuações diferenciadas dos professores de outras etapas, assim como apresentaram em seus discursos conhecerem algumas especificidades do trabalho que deve ser realizado na Educação Infantil, especialmente com as crianças em idade de creche. Porém, ainda ficou

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



explícito que as professoras não compreendem a articulação entre cuidar e educar nessa etapa, ações indissociáveis.

Ao avaliarem suas formações, as professoras apontaram a importância da formação inicial na escolha da etapa que atuariam futuramente, caso da professora Maria, ao apontar disciplinas que cursou na graduação, e, que tratavam das especificidades do trabalho com crianças. Expressaram ainda que a formação continuada é um momento interessante de troca de saberes entre as professoras cursistas, o que Oliveira-Formosinho (2011) considera de extrema relevância na formação continuada dos professores da infância, aprender em companhia.

Porém, as professoras também avaliaram que a formação continuada, oferecida pela SME, não as possibilita fazerem uma articulação com a prática docente, já que trazem discussões e temas que não se relacionam com as necessidades formativas que a prática pedagógica exige delas.

Nesse contexto, a partir da escuta atenta, durante esta pesquisa, sobre as necessidades formativas das professoras, compreende-se que a formação inicial destas profissionais, que foram cursadas aligeiramente, em dois anos, em instituições privadas, foram incipientes em aprofundamento teórico, no que se trata a formação delas sobre o desenvolvimento infantil e o currículo da Educação Infantil. Além disso, aponta-se, ainda, que a formação continuada, que não propicia a interlocução entre os pares e não escuta suas demandas formativas reais, está fadada a ser apenas in-formação, como foi expresso por Maria e Eva. Como pedir que as professoras escutem as crianças, quando não estamos escutando-as sobre seus anseios e necessidades formativas?

A partir desse estudo, acredita-se que o professor deve ser escutado na construção de uma formação continuada que



articule teoria e prática e atenda às necessidades e especificidades da docência na Educação Infantil, potencializando o protagonismo destes sujeitos, para que possam, assim, compreender toda a competência das crianças.

Referências

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

BARBOSA, M. C. S. **Práticas cotidianas na Educação Infantil**: bases para a reflexão sobre orientações curriculares. Brasília, DF, 2009.

_____. **Os resultados da avaliação de propostas curriculares para a educação infantil dos municípios brasileiros**. ANAIS DO I SEMINÁRIO NACIONAL: CURRÍCULO EM MOVIMENTO – Perspectivas Atuais. Belo Horizonte, MG: Perspectivas, 2010.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação Qualitativa em Educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto, Portugal: Porto Editora, 1994. (Coleção Ciências da Educação).

BONDIOLI, A.; MANTOVANI, S. **Manual de Educação Infantil: de 0 a 3 anos** – uma abordagem reflexiva. Trad. Rosana S. Di Leone e Alba Olmi. 9ª edição. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil**. Parecer 20/09 e Resolução 05/09. Brasília: MEC/SEB, 2009.

CRUZ. A Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará: a construção de um caminho. In: MACHADO, M. L. de A. (org.). **Encontros e Desencontros em Educação infantil**. 4ª edição. São Paulo: Cortez, 2011.

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



KISHIMOTO, T. M. Encontros e desencontros na formação dos profissionais de educação infantil. In: MACHADO, M. L. de A. (org.). **Encontros e Desencontros em Educação infantil**. 4ª edição. São Paulo: Cortez, 2011.

KRAMER, Sônia. Formação de profissionais de educação infantil: questões e tensões. In: MACHADO, M. L. de A. (org.). **Encontros e Desencontros em Educação infantil**. 4ª edição. São Paulo: Cortez, 2011.

MACHADO, M. L. de A. (org.). **Encontros e Desencontros em Educação infantil**. 4ª edição. São Paulo: Cortez, 2011.

MALAGUZZI, L. Histórias, ideias e filosofia básica. EDWARDS, C.; GANDINI, L.; FORMAN, G. **As cem linguagens da criança**: a abordagem de ReggioEmilia na educação da primeira infância. Porto Alegre: Artmed, 1999.

MINAYO, M aria Cecília de Sousa (org). **Pesquisa Social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. O desenvolvimento das educadoras de infância: entre os saberes e os afectos, entre a sala e o mundo. In: MACHADO, M. L. de A. (org.). **Encontros e Desencontros em Educação infantil**. 4ª edição. São Paulo: Cortez, 2011.

PINAZZA, M. A. Desenvolvimento profissional em contexto: estudo de condições de formação e mudança. In: KISHIMOTO, T. M.; OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. (orgs.). **Em busca da pedagogia da infância**: pertencer e participar. Porto Alegre, RS: Penso, 2013.

ROSEMBERG, Fúlvia. Do embate para o debate: educação e assistência no campo da educação infantil. In: MACHADO, M. L. de A. (org.). **Encontros e Desencontros em Educação infantil**. 4ª edição. São Paulo: Cortez, 2011.



A AVALIAÇÃO EDUCACIONAL COMO COMPONENTE CURRICULAR NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES: UM ESTUDO DOCUMENTAL A PARTIR DOS PROJETOS PEDAGÓGICOS DOS CURSOS DE PEDAGOGIA

Alanna Oliveira Pereira Carvalho

Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira na Linha de Avaliação Educacional na Universidade Federal do Ceará (UFC); Professora EBTT no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará – IFCE/Campus Baturité; Participa do Grupo de Pesquisas em Práticas Pedagógicas e Linguagens – GPeL; E-mail: <alannaop1@hotmail.com>.

Xênia Diógenes Benfatti

Doutora em Educação, mestrada em Avaliação Educacional, especialista em Planejamento Educacional e graduada em Pedagogia pela Universidade Federal do Ceará (UFC); Professora e pesquisadora da Universidade de Fortaleza (Unifor); E-mail: <xenia@unifor.br>.

Henrique Barbosa Silva

Mestre em Administração de Empresas pela Memorial University of Newfoundland, no Canadá, e graduado em Administração pela Universidade de Fortaleza (Unifor); Professor da Universidade Federal do Ceará (UFC); E-mail: <henriquesilva@virtual.ufc.br>.

RESUMO

O presente artigo desenvolve um estudo teórico sobre a avaliação em educação como componente curricular, ou seja, disciplina, na formação de professores. Numa pesquisa de caráter exploratório, buscou-se pela pesquisa bibliográfica e documental, investigar a avaliação em educação como componente curricular nos Projetos Pedagógicos – PPCs dos Cursos de Pedagogia de universidades federais brasileiras. Foram evidenciados estudos da formação docente (Luckesi et al., 2012, Cury, 2001, Savianni, 2009), bem como aspectos relativos à avaliação como componente curricular (Gatti, 2007; Vianna, 1995; 2000; 2005; Fernandes, 2008). Além dos documentos legais que nortearam a formação docente no país, como as Diretrizes Curriculares Nacionais do curso de Pedagogia (Brasil, 2006) e a Lei 9.394/1996, de Diretrizes e Bases da Educação. Para tanto, considerou-se para a amostra deste estudo as universidades públicas federais dos diversos estados brasileiros, contemplando cada uma das regiões, selecionadas a partir do conceito ENADE – a amostra contou com vinte universidades. A partir da sistematização dos dados foram estabelecidas as seguintes categorias de análise: características da oferta da disciplina de avaliação educacional, elementos constitutivos

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



da disciplina de avaliação, relação dessas disciplinas com as categorias das DCN de Pedagogia. Os resultados evidenciaram que mais da metade dos PPCs trazem a avaliação educacional ou do ensino-aprendizagem como componente curricular e de tipologia obrigatória, o que comprova o atendimento do curso às DCN e a demanda de se conhecer e pesquisar mais sobre a avaliação. Espera-se que outras análises possam ser observadas acerca da contribuição e existência destas disciplinas nos cursos de Licenciatura.

Palavras-chave: Avaliação Educacional; Formação de Professores; Projeto Pedagógico de Curso.

ABSTRACT

This article develops a theoretical study on the evaluation in education as a curriculum component or discipline, in the teacher training. In a survey of exploratory character, sought by bibliographic and documentary research, investigate the evaluation in education as a curriculum component in Pedagogical Course Projects - PPCs of Pedagogy of Brazilian Federal universities. The teacher training studies were evidenced (Luckesi et al., 2012, Cury, 2001, Savianni, 2009), as well as aspects of the component curricular evaluation (Gatti, 2007; Vianna, 1995; 2000; 2005; Fernandes, 2008). In addition to the legal documents that guided the teacher education in the country, such as the National curriculum guidelines of the course of pedagogy (Brazil, 2006) and the law 9,394/1996, of guidelines and Foundations of education. For both it was considered for the sample of this study the Federal universities of various Brazilian States, including each of the regions, are selected from the ENADE - the sample featured twenty universities. From the systematization of the data were established the following categories of analysis: characteristics of the offer of educational assessment, constituent elements of discipline of evaluation, evaluation subjects with the categories of the DCN of pedagogy. The results showed that more than half of PPCs analyzed bring educational evaluation or teaching-learning as curricular component and required typology, which proves the course at DCN and the demand to know and find more about the assessment. It is expected that other reviews can be observed on the contribution and existence of these disciplines in undergraduate teacher training courses.

Key-words: Educational Evaluation; Teacher training; Pedagogical Course Project.



Introdução

O presente estudo teve como principal objetivo investigar a avaliação em educação como componente curricular nos Projetos Pedagógicos dos Cursos de Pedagogia. Diante disso, elencaram-se as seguintes questões norteadoras para esta pesquisa: existe obrigatoriedade dessa disciplina no currículo? De que forma os PPCs abordam a Avaliação Educacional como componente curricular? Há diferenças entre a Avaliação Educacional e a Avaliação do Ensino-Aprendizagem?

A avaliação se descreve, diante da prática de ensino, como instrumento de monitoramento de políticas e projetos educacionais, além da sua importância nos sistemas de avaliações em larga escala, que apontam resultados dessas políticas educacionais em geral. Com isso, os docentes requerem algum conhecimento acerca da leitura dos resultados e correspondência destes na prática de ensino, e na própria prática avaliativa dos processos de ensino e de aprendizagem. (GATTI, 2007; VIANNA, 2000, 2005).

Desse modo, a importância da pesquisa vigente se expressa como contributo ao desenho e avaliação dos próprios currículos de formação de professores, desde a construção do Projeto Pedagógico do Curso – PPC até a sua avaliação e atualização (BRASIL, 1996). A partir de uma pesquisa bibliográfica e documental, de perspectiva qualitativa, o presente estudo revelou algumas categorias de análise significativas diante dos vinte PPCs de cursos de Pedagogia observados. Dentre elas, destacam-se: características da oferta da disciplina de avaliação educacional, elementos constitutivos da disciplina de avaliação, relação das disciplinas de avaliação com as categorias das DCN de Pedagogia.

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



Em vista disso, o presente artigo estrutura-se em quatro seções: na primeira far-se-á uma revisão de literatura que abrange a formação no curso de Pedagogia e a avaliação educacional como componente curricular; na segunda estarão os procedimentos metodológicos que especificam a tipologia de pesquisa e sua perspectiva de análise; na terceira seção, os resultados e discussões que apresentam os dados organizados e analisados dos PPCs dos cursos de Pedagogia; e, por fim, as considerações finais que enfatizam o caminho percorrido desta pesquisa para responder ao objetivo geral e os possíveis prenúncios sobre esta temática.

O Curso de Licenciatura em Pedagogia: contexto histórico e características

A formação e organização do estado nacional, a partir do século XIX, incitou uma sistematização regular da oferta educacional. No Brasil, a formação de professores se institucionaliza a partir da independência do país, em meados de 1827 (CURY, 2001). As Escolas Normais – responsáveis pela formação de professores eram financiadas pelas províncias, tendo diversas particularidades e especificidades. O currículo destes cursos enfatizava mais os conteúdos a serem lecionados do que questões didático-pedagógicas propriamente ditas. (SAVIANNI, 2009).

Ressalta-se que não há qualquer normatização acerca do funcionamento, organização e estrutura das Escolas Normais como locus da formação de professores. Os pensadores desse modelo de escola se acomodavam a uma idealização possível dessa nova ciência que emergia com suas incertezas e discursos, a Pedagogia. Os anos de 1930 foram imprescindíveis para



mudanças no cenário educacional, desde o contexto da organização e oferta da escola pública à Pedagogia como ciência que abrangiu outras ciências da educação na sua constituição. O Manifesto dos Pioneiros da Educação, em 1932, explorou a ideia de uma educação ofertada pelo Estado, laica e pública, caracterizando então um sistema educacional e institucionalizando a necessidade de formação dos profissionais professores. É a partir deste cenário que se preocupa com uma oferta a nível superior da formação dos professores. (AZEVEDO et al., 2010).

As teorias educacionais que envolviam o cenário educacional só poderiam ser melhor estudadas e discutidas na universidade. Nessa época também se desenhava a universidade como um centro de debate livre de ideias, como local de crescimento do espírito científico (LUCKESI et al., 2012). Apesar de apenas na Constituição de 1934 haver características do provimento de cargos do magistério, é somente em 1961 que se esboça o reconhecimento legal das Diretrizes e Bases da Educação Nacional, formalizando, então, a formação de professores na Educação Superior.

Até os anos de 1970, a formação de professores nos cursos de Pedagogia foi pensada sob a lógica nacionalista, sendo instituída pelos documentos legais e obedecendo alguma padronização na oferta destes cursos. O currículo do curso de Pedagogia seria organizado pelo “esquema 3+1[...] três anos para o estudo de disciplinas específicas [...] e um ano para formação didática” (SAVIANI, 2009, p. 146). Este currículo era implementado com três anos de fundamentos de história, filosofia, sociologia, matemática, estatística, psicologia e mais um ano de Didática, com disciplinas referentes à prática docente.

Nos anos de 1970 a 1990, o curso de Pedagogia é ofertado por diferentes organizações, desde a reforma de oferta nas

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



Escolas Normais à construção de um currículo mais incorporado nas universidades. Para Candau (2008), no entanto, apesar deste novo direcionamento, os cursos de Pedagogia ainda atendiam características de eficiência e eficácia no processo instrucional de ensino. O que caracteriza ao trabalho docente uma instrumentalização da prática necessária nas escolas.

Nesse contexto, havia, então, o predomínio, ora da Psicologia Experimental, ora da Psicologia Humanista perfazendo construções teóricas acerca da aprendizagem educacional. A primeira constituindo teorias sobre a aprendizagem que evidencia a medição de comportamentos diante de uma ação com objetivos pré-estabelecidos, entendendo a avaliação como medida, parte fundamental do processo. E a segunda centrando-se na dimensão humana e relacional da educação, desenvolvendo aspectos mais interpessoais no processo de aprendizagem. (CANDAU, 2008).

Vê-se que as dimensões técnica e humana compõem a formação desse profissional professor, que diante das diversas teorias e conceitos fora se perdendo de uma formação mais sólida de sua real atuação na docência. A formação do profissional pedagogo fora sendo estimada ora no profissional-técnico ora no profissional-professor. Desse modo, a releitura dos anos de 1980 sob a formação docente é na busca da identidade dos profissionais da educação. (SAVIANNI, 2009).

Os anos de 1990 foram o cenário estimado para a organização da formação em Pedagogia no Ensino Superior de fato, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, nº 9.394/1996, acentua a formação do Pedagogo para atuação na docência, desarticulando a antiga divisão técnico/professor. A licenciatura em Pedagogia passa a ser a formação do professor da educação básica, nas etapas de Educação Infantil e Ensino Fundamental (anos iniciais).



Os anos 2000 foram relevantes na construção de documentos e diretrizes para os cursos de formação de professores de todo país. As Diretrizes Curriculares Nacionais – DCN do curso de Pedagogia (licenciatura) foram instituídas pela Resolução do CNE/CP nº 1, de maio de 2006. Diante dessa resolução, o curso de Pedagogia propicia, a partir de estudos, investigação e reflexão crítica tanto no planejamento, execução e avaliação das atividades educativas, quanto na aplicação ao campo da educação dos conhecimentos filosóficos, históricos, antropológicos, dentre outros. (BRASIL, 2006).

A formação de licenciatura em Pedagogia estima, desse modo, o exercício docente como centro da formação, não desqualificando as áreas de aporte do entendimento da educação na realidade brasileira e mundial. As diretrizes definem “[...] princípios, condições de ensino e de aprendizagem, procedimentos a serem observados em seu planejamento e avaliação, pelos órgãos dos sistemas de ensino e pelas instituições de educação superior do país [...]” (BRASIL, 2006, p. 1) que ofertem o curso de Licenciatura em Pedagogia.

E nesta resolução as atividades docentes englobam a participação na organização e gestão de sistemas e instituições de ensino, o que caracteriza “[...] planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de tarefas próprias do setor da Educação; [...] de projetos e experiências educativas não-escolares; produção e difusão do conhecimento científico-tecnológico do campo educacional [...]”. (BRASIL, 2006, p. 2).

Com isso, percebe-se que a formação do Pedagogo não pode submeter-se apenas ao conteúdo que irá lecionar e uma complementação pedagógico-didática para tal. A sua competência, a partir da formação estabelecida acima, coloca em evidência uma postura de conhecimento amplo acerca das situa-

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



ções e experiências educativas e educacionais, corroborando um desenvolvimento cada vez mais diverso e autônomo.

As DCNs devem ser observadas desde a caracterização e escolha da profissão, pelo próprio discente, até a constituição dos Projetos Pedagógicos de Curso – PPCs das instituições de ensino. De acordo com a Lei nº 9.394/1996, as universidades têm autonomia para “[...] fixar os currículos dos seus cursos e programas, observadas as diretrizes gerais pertinentes” (BRASIL, 1996). Assim, as diretrizes explicitadas advêm de um contínuo na busca da qualidade dos cursos e programas ofertados pelas Instituições de Ensino Superior. Elas atendem ao padrão de parâmetros que os cursos devem observar quando avaliados. (BRASIL, 2015).

O PPC é parte de um conjunto norteador do exercício das Instituições de Ensino Superior, compõem ainda o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) e o Projeto Pedagógico Institucional (PPI). Para além do funcionamento da instituição, estes norteadores são observados na sua avaliação pelo Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes), instituído pela Lei nº 10.861/2004.

Diante disso, todas as universidades devem considerar estes documentos institucionais e os PPCs, em específico, são fundamentais na orientação dos cursos, de seus princípios, pois, de acordo com Vasconcelos (2012), o projeto de curso deve atender à análise da realidade; à projeção de finalidades; e às formas de mediação.

Além disso, a LDB/1996, no art. 47, diante do ano regular da IES demanda que a mesma ofereça informações sobre os “[...] os programas dos cursos e demais componentes curriculares, sua duração, requisitos, qualificação dos professores, recursos disponíveis e critérios de avaliação [...]” (BRASIL, 1996).



Tanto em página específica na internet, quanto em toda propaganda eletrônica e local visível na instituição.

A transparência das informações das instituições possibilita ao educando maiores condições sobre a escolha do curso e do estabelecimento de ensino que se formará. Além disso, o documento norteador do curso – PPC em Pedagogia assegura o comprometimento da instituição com a qualidade da educação superior que prediz os princípios e diretrizes legais desenvolvidos ao longo da história da formação docente.

A avaliação educacional como componente curricular

A avaliação enquanto campo de estudos e teorias se qualifica diante de determinados contextos e épocas. Em Vianna (2000), veem-se diversos modelos avaliativos, desde aqueles adotados com base apenas na medida até aqueles voltados para a prática social e humana a partir da tomada de decisões.

Na primeira metade do século XX, a avaliação passa a ter um papel importante na crítica para a transformação dos programas e currículos das escolas, principalmente as de primeiro Mundo, visto que, no Brasil, estas transformações foram ocorrendo de forma mais lenta. (VIANNA, 2000).

Os estudos em avaliação e a formação específica na área da educação foram cada vez mais necessários, tanto para instituições de foco educativo, quanto às políticas e gerências de conhecimento sobre pesquisas educacionais. Os anos de 1990 trouxeram muitas inovações para os sistemas educacionais de avaliação, várias etapas e modalidades de ensino passaram a responder por meio de testes de rendimento e avaliações externas no tocante à qualidade de sua oferta a partir dos preceitos legais que a União estabelecia. (GATTI, 2007).

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



De acordo com Vianna (2000), a avaliação acontece diante de um embasamento teórico satisfeito e interessado nessa destreza, os pressupostos teóricos e epistemológicos da avaliação devem nortear a reflexão da mesma e sua prática. Desse modo, a avaliação educacional como componente curricular alimenta a crença de que há necessidade de uma formação melhor ancorada sobre os paradigmas educacionais e avaliativos que a estabeleça. Salientando que os processos de avaliação até então reproduzidos nas escolas são determinados pelas experiências vivenciadas pelos professores em sua formação inicial, o que confere urgência na reflexão sobre essa formação. (VIANNA, 2005, p. 26).

Assim, a avaliação educacional, tendo a medida referenciada a critério como parte constitutiva, poderá contribuir com as dificuldades de aprendizagem, na orientação de grupos que apresentam tais dificuldades, na motivação dos indivíduos diante dos objetivos ou progresso alcançados, na facilitação da transferência da aprendizagem e de situações que a compõem – como aplicabilidade do conteúdo e sistematização significativos. (VIANNA, 1995; 2005).

Nas DCN de Pedagogia, a avaliação educacional se apresenta explicitamente em quatro itens na estruturação do curso – dois no núcleo de estudos básicos e dois no núcleo de aprofundamento e diversificação de estudos –, são eles:

[...] I – um núcleo de estudos básicos [...] c) observação, análise, planejamento, implementação e **avaliação de processos educativos** e de experiências educacionais, em ambientes escolares e não-escolares; [...] g) planejamento, execução e **avaliação de experiências** que considerem o contexto histórico e sociocultural do sistema educacional brasileiro; [...] II – um núcleo de aprofundamento e diversificação de estudos [...] b) **avaliação**,



criação e uso de textos, materiais didáticos, procedimentos e processos de aprendizagem que contemplem a diversidade social e cultural da sociedade brasileira; c) **estudo, análise e avaliação de teorias da educação**, a fim de elaborar propostas educacionais consistentes e inovadoras [...]. (BRASIL, 2006, p. 3-4, grifo nosso).

Diante disso, algumas áreas da avaliação educacional podem ser delineadas: avaliação do processo de ensino e de aprendizagem; avaliação de projetos e programas; avaliação de materiais e recursos didáticos; avaliação e pesquisa em educação, respectivamente.

A avaliação do processo de ensino e de aprendizagem pode ser definida em Fernandes (2008, p. 16) como “[...] processo deliberado e sistemático de recolha de informação, mais ou menos participado e interactivo, mais ou menos negociado, mais ou menos contextualizado, acerca do que os alunos sabem e são capazes de fazer numa diversidade de situações”. Nesse sentido, a atividade docente prescinde do entendimento tanto do processo avaliativo em sua sistemática quanto do tipo de instrumento ou questão que viabiliza as diversas situações de ensino-aprendizagem.

A avaliação de projetos e programas implica em uma tomada de decisões, em impacto sobre “[...] mudanças no pensar e no agir dos integrantes do sistema” (VIANNA, 2005, p. 17). Nesse sentido, não se pensa apenas na sistematização da avaliação em si, mas novas políticas, projetos ou modificações que dela podem advir, além de compreender os resultados que apresentam, seja no agir específico do professor ou da comunidade escolar, perpassando pelo entendimento tanto do significado quanto dos possíveis impactos desta avaliação.

A avaliação de materiais e recursos didáticos refere-se especificamente à construção de instrumentos e critérios de

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



avaliação que se relacionam a medidas referenciais dos próprios materiais ou conteúdos/competências que o compõem (VIANNA, 1995). Por fim, a avaliação e pesquisa se integram, pois estas se voltam aos problemas educacionais relevantes da realidade e, além disso, possuem similaridades na execução e procedimentos. (VIANNA, 2005).

Observa-se que, em todas as categorias, a avaliação educacional se torna relevante na formação docente, pois buscam integrar processos educativos aos diferentes contextos, políticas, programas e assimilá-los diante da pesquisa científica.

Procedimentos metodológicos

A fim de investigar a avaliação em educação como componente curricular nos Projetos Pedagógicos dos Cursos de Pedagogia, a presente pesquisa dispôs-se em uma pesquisa de caráter exploratório, ao aprofundar e analisar o conteúdo destes PPCs no tocante aos componentes formativos – especificamente as disciplinas e a abrangência da avaliação educacional nestas. (GIL, 2007).

A pesquisa bibliográfica e documental são características procedimentais desse estudo. A bibliográfica, de acordo com Gil (2007), em detrimento ao embasamento nos autores e pesquisas científicas sobre o curso de Pedagogia no Brasil (SAVIANI, 2009; CURY, 2001; LUCKESI et al., 2012; AZEVEDO et al., 2010; CANDAU, 2008) e a avaliação educacional como componente curricular (FERNANDES, 2008; GATTI, 2007; VIANNA 1995; 2000; 2005). E a documental referente às fontes sem tratamento analítico, como os documentos legais e de base de dados utilizados – as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciam-



tura (BRASIL, 2006); e os dados do ENADE 2014 (INEP, 2014) (GIL, 2007).

Além disso, o estudo do material explorado compôs categorias de análise que possibilitaram maior entendimento sobre a disposição da avaliação educacional como disciplina nos cursos de Pedagogia (LAVILLE; DIONNE, 1999, p. 224-225). Em vista disso, a categorização dos dados apresentou-se da seguinte forma: características da oferta da disciplina de avaliação educacional, elementos constitutivos da disciplina de avaliação, relação das disciplinas de avaliação com as categorias das DCN de Pedagogia.

A amostra da pesquisa: critérios de inclusão

As instituições de ensino superior escolhidas foram as universidades públicas federais que apresentaram conceito ENADE¹ 5,0 e 4,0, representando pelo menos um estado brasileiro, foram contabilizadas vinte. As universidades, obedecendo às DCN de forma mais autônoma e crítica, foram escolhidas pelo lócus triangular de formação – ensino, pesquisa e extensão. Além disso, elencar estas universidades pelos conceitos ENADE motiva a ideia de que aqueles alunos que evidenciam melhor desempenho poderão ter uma formação mais integral e pertinente à sua área de atuação.

Os PPCs investigados foram das universidades federais: de São João Del Rei – UFSJ de Minas Gerais; de Campina

¹ De acordo com a Lei nº 10.861/2004, “Art. 5º a avaliação do desempenho dos estudantes dos cursos de graduação será realizada mediante aplicação do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes – ENADE” (BRASIL, 2004). O conceito ENADE é expresso em uma escala de cinco níveis, considerando a média ponderada da nota padronizada dos concludentes do curso no Componente Específico (75%) e de Formação Geral (25%).

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



Grande - UFCG da Paraíba; de Pernambuco - UFPE; do Rio Grande do Norte - UFRN; da Fronteira Sul - UFFS do Rio Grande do Sul; e de São Paulo - UNIFESP, que obtiveram conceito 5,0 no ENADE; e as do Acre - UFAC; de Alagoas - UFAL; do Amazonas - UFAM; da Bahia - UFBA; de Brasília - UnB do Distrito Federal; do Ceará - UFC; do Espírito Santo - UFES; de Goiás - UFG; de Mato Grosso do Sul - UFMS; de Mato Grosso - UFMT; do Sul e Sudeste do Pará - UNIFESSPA no Pará; do Paraná - UFPR; do Rio de Janeiro - UFRJ e de Roraima - UFRR que obtiveram conceito 4,0 no ENADE.

Resultados e discussões

Os dados coletados dos PPCs das universidades foram organizados em um quadro extenso que a partir da análise mais delimitada, propiciou então as categorias a seguir: características da oferta da disciplina de avaliação educacional, elementos constitutivos da disciplina de avaliação, relação das disciplinas de avaliação com as categorias das DCN de Pedagogia.

Características da oferta da disciplina de Avaliação Educacional

A análise dos PPCs do Curso de Licenciatura em Pedagogia foi feita na busca da disciplina de Avaliação Educacional e no núcleo ou eixo do currículo que tal disciplina se encontrava. Dos PPCs analisados, doze (60%) se dividiam nos núcleos de estudos básicos, de aprofundamento e diversificação de estudos e de estudos integradores, conforme o artigo 6º das DCN de Pedagogia (BRASIL, 2006), aqueles que não utilizavam esta denominação o fizeram semelhante.



Outros quatro (20%) PPCs articularam os mesmos preceitos das DCN, mas com outras denominações e mais subáreas e articulações, como os da UFRN, da UFAM, da UFAL e da UFPR. Dos demais PPCs, dois (10%) não foram analisados, apenas a grade curricular do curso, pela inviabilidade do acesso *online* – da UFMS e UFAC. E outros dois apresentaram a divisão tradicional dos componentes curriculares, estágios e atividades complementares – da UFPE e da UnB.

Com relação à oferta da disciplina de Avaliação Educacional, dos PPCs analisados, dezessete universidades (85%) ofertam-na como componente curricular e três (15%) não ofertam – UFES, UFAC e UFRR. Das dezessete universidades, apenas duas (12%) oferecem-na no tipo optativa, as outras quinze (88%) no tipo obrigatória.

Foram contabilizadas vinte e uma disciplinas de avaliação, pois uma universidade pode ofertar de duas a três disciplinas, como a UFSJ, a UFPE, a UFFS, a UFAL, a UFRJ – que ofertam disciplinas obrigatórias de avaliação educacional e da aprendizagem, com exceção da UFFS que oferta componentes de Seminário² e Estágio de Avaliação de projetos. Além destas, outras universidades ofertam a disciplina de avaliação obrigatória, ora especificando a aprendizagem, ora educacional ou de organizações, são elas: UFCCG, UFAM, UFBA – Avaliação da Aprendizagem; UNIFESP, UNIFESSPA, UFPR – Avaliação Educacional; UnB e UFRN – Avaliação das Organizações; UFMT e UFG – Avaliação das Instituições e Processos Educativos.

Na tipologia optativa, algumas universidades se repetem na oferta – UFRN e UFPR; e outras aparecem apenas nesta ca-

² De acordo com UFFS (2010), os seminários participam do domínio específico do curso, tendo como característica a integração do formato disciplina-seminário, que articula a participação de agentes e instituições de situações e processos reais da educação.

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



racterística – UFC e UFMS. A UFRN oferta optativa a avaliação educacional e a UFPR a avaliação escolar. Já as universidades que ofertam apenas na tipologia optativa, o fazem da avaliação educacional – UFMS; da aprendizagem – UFC; e de instituições ou sistemas – UFC e UFMS. Nota-se que na oferta as disciplinas de avaliação prevalecem na temática educacional e do ensino-aprendizagem, estimando maior concretude do trabalho docente. Além disso, a oferta de avaliação de organizações e/ou instituições também traz relevância, pois, conforme as DCN, as atividades docentes igualmente englobam a participação na organização e gestão de sistemas e instituições de ensino. (BRASIL, 2006).

Com relação à carga horária, há diversificação na oferta destes componentes curriculares. Para tanto, na tipologia obrigatória foram delimitados dois grandes grupos: de 30h a 60h e de 68h a 80h. No primeiro grupo, de 30h a 60h, estão universidades que ofertam mais de uma disciplina de Avaliação e aquelas que a ofertam como componente do núcleo de estudos básicos – UFSJ, UFCG, UFPE, UFRN, UFFS, UFAM, UNIFESSPA, UFAL, UFMT, UFRJ, UnB, UFPR. Já o segundo grupo é, em sua maioria, de universidades que ofertam apenas uma disciplina e o fazem no núcleo específico – UNIFESP, UFAL, UFBA e UFC. Com relação a tipologia optativa têm-se apenas três valores: de 30h, de 48h e de 68h, o são respectivamente da UFRN e UFPR; UFC e UFMS.

As cargas horárias são equilibradas quando se observa o quantitativo de disciplinas ofertadas, sejam elas das duas tipologias. Há que se rever a escolha de uma alta carga horária nas disciplinas de tipologia apenas optativa, que as designam à escolha do educando e relativo comprometimento da instituição em ofertá-la, por não ter caráter prescrito.



Elementos constitutivos da disciplina de avaliação

A análise dos componentes curriculares de Avaliação também se fez mediante a ementa que os PPCs apresentaram das disciplinas. Todas as ementas analisadas trouxeram conceitos-chave dessa seara. Quanto à Avaliação do Ensino-Aprendizagem, apresentou-se: concepções e práticas de avaliação do ensino-aprendizagem, tipos, instrumentos e técnicas. Com relação à Avaliação Educacional, de Sistemas Educacionais e de Projetos, apresentou-se: políticas, programas, projetos educacionais, princípios e concepções da avaliação educacional, procedimentos e métodos. Da de Avaliação das Organizações ou Instituições, apresentou-se: princípios e concepções da avaliação institucional, estratégias e modalidades de avaliação.

Estes conceitos-chave perpassam os fundamentos das categorias de avaliação definidas nas DCNs (BRASIL, 2006) – na explanação do terceiro tópico deste artigo. Com isso, pode-se perceber que as ementas não destoam da temática da disciplina. Entretanto, o conceito de planejamento se integra ao de avaliação, quando em oito disciplinas, das vinte e uma analisadas, apresentam o termo planejamento na ementa e na composição da nomenclatura da disciplina. O planejamento se relaciona à avaliação, pois faz parte da atividade de reflexão humana, assim como o ato de julgar. Nesta atividade humana há a intencionalidade que participa da reflexão como processo mediador para a transformação. (VASCONCELLOS, 2012).

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



A relação das disciplinas de avaliação com as categorias das DCN de Pedagogia

De acordo com as categorias advindas das DCN (BRASIL, 2006), pode-se notar que os componentes curriculares dos PPCs investigados se situam: na avaliação do processo de ensino e de aprendizagem e na avaliação de projetos e programas. As duas grandes áreas que embasam os princípios da avaliação no campo educacional e mais especificamente em sala de aula, no processo de ensino-aprendizagem.

É oportuno salientar que há diferenças entre a Avaliação do Ensino-Aprendizagem e a Avaliação Educacional, pois ambas se integram, mas a primeira está contida na segunda, o que presume desta maior complexidade sobre os diversos campos que a avaliação perpassa no meio educacional. Há que se promover nos cursos de formação de professores, especificamente o de Pedagogia, a obrigatoriedade no mínimo da disciplina de Avaliação Educacional, que esboça em sua conjectura os diferentes tipos, modelos e campos avaliados no contexto educacional (VIANNA, 2005). Ademais, a disciplina de Avaliação do Ensino-Aprendizagem se torna fundamental para todos os cursos de formação de professores, uma vez que a avaliação da aprendizagem é exercício basilar da docência, intrínseca ao processo educativo, orienta tanto aluno e professor quanto escola, sociedade, país. (FERNANDES, 2008).

Apesar da atenção à Avaliação Educacional e Avaliação do Ensino-Aprendizagem, as áreas de avaliação de materiais e recursos didáticos e de avaliação e pesquisa também são de extrema relevância à formação do Pedagogo para o século XXI. Não obstante estas são subáreas da avaliação que só serão de fato alcançadas quando as anteriores já tiverem logrado êxito.



Considerações finais

Com o objetivo de investigar a avaliação em educação como componente curricular nos Projetos Pedagógicos dos Cursos de Pedagogia, o presente artigo demonstrou que a avaliação enquanto componente curricular já faz parte de uma porcentagem dos PPCs das universidades. Entretanto, a dimensão qualitativa do estudo salientou mais as peculiaridades dessa oferta do que propriamente a sua frequência nas universidades brasileiras.

A partir do estudo bibliográfico e documental então realizado, percebe-se que não há obrigatoriedade explícita da avaliação educacional como componente curricular nos cursos de Pedagogia, apesar das DCN (BRASIL, 2006) abordarem a importância dessa área de conhecimento. Foram encontrados vários componentes curriculares na temática de avaliação nos PPCs dos cursos de Pedagogia, um total de dezessete, numa amostra de vinte universidades brasileiras. Mesmo de caráter obrigatório ou optativo, os componentes curriculares apresentaram princípios e conceitos pertinentes da avaliação educacional.

A partir das análises desta pesquisa há que se projetarem novas perspectivas para a avaliação educacional como componente curricular, para auxiliar não somente a ação docente em sala de aula – comum a todos os professores –, mas a construção de uma identidade e competência próprias do licenciado em Pedagogia.

Logo, faz-se necessário um estudo quantitativo sobre as variáveis e relações que podem promover a presença de componentes curriculares na área de avaliação nos desempenhos dos alunos no próprio ENADE ou nas diversas situações educacionais atuais. Bem como aumentar a amostra para outros cursos de licenciatura.

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



Referências

AZEVEDO, F. de. [et al.] **Manifestos dos pioneiros da Educação Nova (1932) e dos educadores 1959**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010.

BRASIL. **Lei nº 10.861 de 14 de abril de 2004**. Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES. Brasília, 2004.

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. LDB – **Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: MEC, 1996.

BRASIL. **Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004**. Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES e dá outras providências. Brasília, 2004.

BRASIL. **Resolução do CNE/CP nº 1 de maio de 2006**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia, licenciatura. Brasília, 2006.

BRASIL. **Resolução nº 2 de 1º de julho de 2015**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior e para a formação continuada. Brasília, 2015.

CANDAU, V. M. A formação de educadores: uma perspectiva multidimensional. In: CANDAU, V. M. (Org.) **Rumo a uma nova didática**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008. pp.49-55.

CURY, C. R. J. **A formação docente e a educação nacional**. Documento do Conselho Nacional de Educação, 2001. Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/ldb_Art64.pdf> Acesso: 07 jan. 2017.

FERNANDES, D. **Avaliação das aprendizagens: desafios às teorias, práticas e políticas**. Lisboa: Texto Editores, 2008.

GATTI, B. A. Avaliação e qualidade da educação. **Cadernos ANPAE**, v. 1, n. 4, p. 53- 62, 2007.



GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2007.

INEP. Ministério da Educação. **Conceito ENADE 2014**. Brasília, 2014. Disponível em: <inep.gov.br/conceito-enade> Acesso: 08 ago. 2017.

INEP. Ministério da Educação. **Relatório de Área: Pedagogia (Licenciatura)**. Brasília, 2016. Disponível em: <portal.inep.gov.br/relatórios> Acesso: 08 ago. 2017.

LAVILLE, C.; DIONNE, J. **A construção do saber**. Manual de Metodologia da Pesquisa em Ciências Humanas. Tradução: Heloísa Monteiro e Francisco Settineri. Porto Alegre: Artmed; Belo Horizonte: Editora UFMG, 1999.

LUCKESI, C. C. et al. **Fazer universidade: uma proposta metodológica**. 17. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

MINAYO, M. C. de S. (Org.) **Pesquisa Social – Teoria Método e Criatividade**. 21ª Ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

SAVIANI, D. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação** v. 14 n. 40, p. 143-155, jan./abr. 2009.

UFAC. Universidade Federal do Acre. **Licenciatura em Pedagogia**. Ementário. Acre, 2016. Disponível em: < <https://portal.ufac.br/ementario/curso.action?v=253> > Acesso: 08 ago. 2017.

UFAL. Universidade Federal de Alagoas. **Projeto Político Pedagógico do Curso de Pedagogia**. Alagoas, 2011. Disponível em: < http://www.ufal.edu.br/estudante/graduacao/projetos-pedagogicos/campus_sertao/ppp_pedagogia/view > Acesso: 08 ago. 2017.

UFAM. Universidade Federal do Amazonas. Projeto **Político Pedagógico da Faculdade de Educação**. Amazonas, [20--]. Disponível em: <<http://faced.ufam.edu.br/ensino/graduacao/pedagogia/projeto-politico-pedagogico>> Acesso: 08 ago. 2017.

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



UFBA. Universidade Federal da Bahia. **Projetos pedagógicos dos cursos de licenciatura em pedagogia da Faculdade de Educação da UFBA**. Bahia, 2012. Disponível em: < http://www.faced.ufba.br/sites/faced.ufba.br/files/curriculo_do_curso_de_licenciatura_em_pedagogia.pdf> Acesso: 08 ago. 2017.

UFC. Universidade Federal do Ceará. **Curso de Graduação em Pedagogia (Diurno)**. Projeto Pedagógico. Ceará, 2013. Disponível em: < http://www.faced.ufc.br/index.php?option=com_content&task=category§ionid=5&id=14&Itemid=34> Acesso: 08 ago. 2017.

UFMG. Universidade Federal de Campina Grande. **Projeto pedagógico do curso de pedagogia**. Paraíba, 2009. Disponível em: < www.cfp.ufcg.edu.br/PPC_2009_4Versao_FINAL.pdf> Acesso: 08 ago. 2017.

UFES. Universidade Federal do Espírito Santo. **Curso de licenciatura em Pedagogia matutino** – currículo 68. Espírito Santo, 2010. Disponível em: < www.ce.ufes.br/sites/ce.ufes.br/files/field/anexo/PPC-Matutino.pdf>. Acesso: 08 ago. 2017.

UFFS. Universidade Federal da Fronteira Sul. **Curso de graduação em Pedagogia – licenciatura**. Santa Catarina, 2010. Disponível em: < <https://www.uffs.edu.br/campi/erechim/cursos/graduacao/pedagogia/documentos>> Acesso: 08 ago. 2017.

UFG. Universidade Federal de Goiás. **Projeto Político-Pedagógico Curso de Pedagogia**. Goiás, 2003. Disponível em: < <https://www.fe.ufg.br/p/4238-projeto-politico-pedagogico>> Acesso: 08 ago. 2017.

UFMS. Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. **Grade Curricular do Curso**. Mato Grosso do Sul, 2017. Disponível em: < <http://www.sien.ufms.br/cursos/grade/3101>> Acesso: 08 ago. 2017.



UFMT. Universidade Federal de Mato Grosso. **Projeto Pedagógico de Curso** (PPC). Mato Grosso, 2008. Disponível em: < <http://www.ufmt.br/ufmt/site/ensino/graduacao/Cuiaba>> Acesso: 08 ago. 2017.

UFPE. Universidade Federal de Pernambuco. **Projeto pedagógico do curso de licenciatura em pedagogia**- PPC. Pernambuco, 2010. Disponível em: <<https://www.ufpe.br/pedagogia-licenciatura-cao>> Acesso: 08 ago. 2017.

UFPR. Universidade Federal do Paraná. **Resolução Nº 30/08-Cepe**. Currículo Pleno do Curso de Pedagogia, do Setor de Educação. Paraná, 2008. Disponível em: < <http://www.pedagogia.ufpr.br/ppp.html>> Acesso: 08 ago. 2017.

UFRJ. Universidade Federal do Rio de Janeiro. **Projeto pedagógico de curso** - PPC. Curso de licenciatura em Pedagogia. Rio de Janeiro, 2015. Disponível em:< www.educacao.ufrj.br/portal/...pedagogia/PPC%20atualizado%202014%202015.pdf> Acesso: 08 ago. 2017.

UFRN. Universidade Federal do Rio Grande do Norte. **PPC** - Pedagogia - UFRN. Rio Grande do Norte, [20--]. Disponível em: < arquivos.info.ufrn.br/arquivos/.../PPP_Pedagogia.pdf> Acesso: 08 ago. 2017.

UFRR. Universidade Federal de Roraima. **Projeto político pedagógico do curso de Pedagogia**. Roraima, 2009. Disponível em: <https://ufr.br/pedagogia/index.php?option=com_phocadownload&view=category&download=12:ppp&id=2:registamentos&Itemid=189> Acesso: 08 ago. 2017.

UFSJ. Universidade Federal de São João Del Rei. **Currículo Curso de Pedagogia 2010**. Minas Gerais, 2010. Disponível em: < [//www.ufsj.edu.br/portal2-repositorio/File/coped/Reforma_Curricular_2010_versao_definiitva.docx](http://www.ufsj.edu.br/portal2-repositorio/File/coped/Reforma_Curricular_2010_versao_definiitva.docx)> Acesso: 08 ago. 2017.

UnB. Universidade de Brasília. **Projeto Acadêmico do Curso de Pedagogia**. Distrito Federal, 2002. Disponível em: < <http://www.fe.unb.br/>> Acesso: 08 ago. 2017.

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



UNIFESP. Universidade Federal de São Paulo. **Projeto pedagógico do curso de pedagogia**. São Paulo, 2014. Disponível em: < <https://www3.unifesp.br/prograd/app/cursos/index.php/prograd/descricao/937>> Acesso: 08 ago. 2017.

UNIFESSPA. Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará. **Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Pedagogia**/Campus Universitário de Marabá. Pará, 2011. Disponível em: <<https://crca.unifesspa.edu.br/index.php/cursos-unifesspa>> Acesso: 08 ago. 2017.

VASCONCELLOS, C. dos S. **Planejamento** – Projeto de Ensino-Aprendizagem e Projeto Político-Pedagógico. 22ª Ed. São Paulo: Liberdade Editora, 2012.

VIANNA, H. M. Medidas referenciadas a critério: uma introdução. In. CUNHA, M. C.

A. et al. (Org.). **A construção do projeto de ensino e avaliação**. São Paulo: FDE, 1995. p. 145-60.

VIANA, H. M. **Avaliação Educacional** – Teoria-Planejamento-Modelos. São Paulo: IBRASA, 2000.

VIANNA, H. M. **Fundamentos de um programa de avaliação educacional**. Brasília: Liber Livro Editora, 2005.



AVALIAÇÃO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES: ONDE APRENDEREMOS O MESTRE QUE SEREMOS?

Maria Emília Gonzaga de Souza

Professora adjunta da Faculdade de Educação (UnB)

Roberta de Oliveira Souza

Graduanda de Pedagogia da Faculdade de Educação- UnB

RESUMO

Este artigo registra aspectos de uma pesquisa qualitativa que objetivou diagnosticar a experiência/vivência que alunos de licenciaturas têm em relação à avaliação para as aprendizagens em seus cursos de origem e que fazem parte integrante da sua formação para a docência, como um currículo nem sempre oculto. Partiu-se do pressuposto de que para que a avaliação se torne intencionalmente parte do processo e tenha seu papel reconhecido dentro da organização do trabalho educacional é preciso que ela seja vivenciada de forma positiva no período de formação para a docência. O texto apresenta questões a partir das experiências dos licenciandos na trajetória de formação. Para isso, um questionário foi aplicado a 52 estudantes e o que se pode constatar é que a avaliação ainda é uma caixa preta, que não se pode mexer. O que se vivencia nas escolas de educação básica é o reflexo do que ainda se tem nos cursos de formação. O círculo vicioso precisa ser quebrado. A avaliação para as aprendizagens ainda não faz parte da formação de quem terá a função de avaliar. Onde se aprenderá a avaliar diferente?

Palavras-chave: Avaliação. Formação de professores. Aprendizagens.

RESUMEN

Este artículo registra aspectos de una investigación cualitativa que objetivó diagnosticar la experiencia / vivencia que alumnos de licenciaturas tienen en relación a la evaluación para los aprendizajes en sus cursos de origen y que forman parte integrante de su formación para la docencia, como un currículo no siempre oculto. Se partió del supuesto de que para que la evaluación se convierta intencionalmente en parte del proceso y tenga su papel reconocido dentro de la organización del trabajo educativo es necesario que ella

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



sea vivenciada de forma positiva en el período de formación para la docencia. El texto presenta cuestiones a partir de las experiencias de los licenciandos en la trayectoria de formación. Para ello, un cuestionario fue aplicado a 52 estudiantes y lo que se puede constatar es que la evaluación sigue siendo una caja negra, que no se puede mover. Lo que se vive en las escuelas de educación básica es el reflejo de lo que aún se tiene en los cursos de formación. El círculo vicioso debe ser roto. La evaluación para los aprendizajes aún no forma parte de la formación de quien tendrá la función de evaluar. ¿Dónde se aprenderá a evaluar diferente?

Palabras claves: Evaluación. Formación de profesores. Aprendizajes.

Introdução

O tema avaliação é instigante e, ao mesmo tempo, esquecido por muitos profissionais da educação, apesar de ser a avaliação que orienta o trabalho pedagógico, desde o planejamento até a conclusão, de toda e qualquer instituição que tenha como objetivo as aprendizagens. Ela pode ser inconsciente ou conscientemente deixada em segundo plano.

A avaliação é ponto fundamental e parte integrante do planejamento educacional, tanto na dimensão macro, como na meso e mais ainda na micro. Nos planejamentos macro, temos os do governo federal, estadual e municipal; nos meso, os das regionais de ensino, coordenações e delegacias de ensino; e na dimensão micro, as escolas e salas de aula. Todas, sem exceção, utilizam a avaliação para seus planejamentos, mesmo que sem a intenção de utilizá-la. E, às vezes, também podem fazê-lo de maneira equivocada, mas sempre para cumprimento de seus objetivos. Como, por exemplo, por causa da tendência de uma gestão “gerencialista” e competitiva reforçada nas últimas décadas, a avaliação tem sido utilizada para reforçar a desintegração curricular e não para a promoção “curricular harmoniosa”,



mas sim na busca cega da melhoria dos resultados escolares *per se*, olhados cada vez mais como fins em si mesmos em uma lógica de competição entre escolas [...] (ROLDÃO e NUNO, 2015, p.575).

Entretanto, para que a avaliação se torne intencionalmente parte do processo e tenha seu papel reconhecido dentro da organização do trabalho educacional é preciso que ela faça “parte da formação dos futuros professores” (VILLAS BOAS, 2017, p.203). Devolver à avaliação seu lugar central no fazer pedagógico e no objetivo da educação que são as aprendizagens.

Pensando nesta questão, de onde partir para que isso aconteça, que o futuro professor contribua para que a avaliação assuma seu papel no trabalho pedagógico é necessário saber em que ponto estamos nessa trajetória.

A disciplina de didática para os alunos de várias licenciaturas discute durante todo semestre o papel da Avaliação na organização do trabalho docente e favorece para que todos participem e decidam sobre todos os aspectos avaliativos da disciplina, instrumentos, metodologia, autoavaliação, heteroavaliação e outros. Porém, tem uma unidade específica para o tema e, antes de iniciar a discussão sobre a avaliação para as aprendizagens com as turmas, foi aplicado um questionário para se ter um diagnóstico da discussão sobre o tema nos vários cursos dos quais eles são oriundos e como esses estudantes têm experimentado/vivenciado a avaliação na sua formação. Sabendo-se que a formação é mais experiência e vivência do que uma teoria que muitas vezes está distante da realidade, reitera-se, com Freire, “o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática” (FREIRE, 1996, p.18). E também Veiga (2009, p.26), quando ressalta que a formação

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



de professores tem como objetivo “educar o futuro profissional para o exercício do magistério, envolve uma ação a ser desenvolvida com alguém que vai desempenhar a tarefa de educar, de ensinar, de aprender, de pesquisar, e de avaliar”. Portanto, é fundamental saber se os futuros profissionais da educação estão sendo preparados para avaliar e modificar o que se tem feito equivocadamente neste campo. Que experiências eles têm de avaliação para conduzir sua futura prática?

Uma reflexão do Arroyo exprime bem essa transposição que se faz das experiências vivenciadas para a prática:

Aprendemos o mestre que somos na escola, mas onde? Nos livros, nos manuais? Através de lições, discursos e conselhos? Aprendemos convivendo, experimentando, sentindo e padecendo a com-vivência desse ofício. Como se cada professora, professor que tivemos nos tivesse repetido em cada gesto: *Se um dia você for professora, professor, é assim que se é*. Elas e eles também eram, não representavam um papel. Convivemos por anos com nosso ofício personalizado, vivido. Fomos aprendendo essa específica forma de ser, de dever, vendo os outros sendo. *Se um dia você for professor (a), é assim que deverá ser*. (ARROYO, 2000, p.124).

Neste sentido, será feita aqui uma reflexão sobre o papel da avaliação na formação docente e “A avaliação em cursos de licenciaturas: que marcas pretendem deixar?” (COSTA, SOUZA E VILLAS BOAS, 2013, p. 51)

Desenvolvimento

As experiências que se tem de sala de aula impactam na prática futura como docentes e parece ser um círculo vicioso, vivencia-se a escola, as práticas docentes desde muito cedo, são mais anos “estagiando” e aprendendo com as práticas dos



professores do que estudando sobre elas. A formação tem esse objetivo, quebrar o círculo vicioso de práticas que não mais correspondem às perspectivas educacionais. E se não se colocar a avaliação como parte do processo da formação, nunca haverá uma quebra nas concepções retrógradas de avaliações que mais treinam, classificam, excluem, regulam do que promovem a aprendizagem.

Então, para se ter esse diagnóstico, o que se tem feito na formação para a quebra desse círculo? Para tanto, uma pesquisa qualitativa foi realizada com o objetivo de levantar dados e, ao mesmo, tempo propor conteúdos para a disciplina de didática referente ao conteúdo “Avaliação”. Um questionário foi aplicado em duas turmas de didática, para 52 estudantes de várias licenciaturas. São alunos das seguintes áreas: Artes plásticas, Biologia, Geografia, Física, História, Letras (Francês, Português, Japonês, Espanhol), Matemática, Pedagogia, Química e Sociologia.

Ao serem perguntados sobre as suas concepções de avaliação (primeira questão) os termos que mais se destacaram foram: comprovação do aprendizado; acompanhar o andamento do processo; conferir, tirar prova; verificar se o aluno aprendeu; analisar; diagnosticar; validar o conhecimento; atribuição de valor; testar a absorção do conteúdo; observar os resultados; averiguação; maneira de passar ou não o aluno; maneira que o professor tem de saber se a turma aprendeu ou não; aferição do aprendizado; quesitos para chegar a uma conclusão; analisar o desempenho; parâmetros pré-estabelecidos para classificar o nível de qualidade; medição; perceber o aprendizado; identificar o grau de conhecimento.

Pode-se perceber que essas concepções, em sua maioria, são as que veiculam nas escolas, são distintas do real sentido

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



de avaliação. É evidente que todas essas concepções não estão equivocadas, porém não podem parar aí, ter somente esses objetivos. Verifica-se, analisa-se, diagnostica-se, averigua-se com objetivo de promover a aprendizagem e não como o ato em si, com objetivo de constatar o desempenho final do educando. A avaliação faz parte do processo. Avaliar para aprender é diferente de avaliar o que se aprendeu. E o que não aprendeu? Como fica? Avaliar para alinhar o processo e quem não aprendeu ter outra oportunidade, “Ainda não aprendeu, mas irá aprender”.

Infelizmente, o que se pratica na escola é a avaliação como exame, pontual, excludente, classificatória. E em diálogos com esses alunos na disciplina, pode-se perceber que é culturalmente aceita essa concepção de avaliação, o argumento é que o aluno precisa treinar para os exames que a vida lhe impõe, como vestibular, provas em larga escala, concursos. Alguns concordam categoricamente que é assim que tem que ser. Dizem: “Quem aprendeu mostra por meio da nota. Quem não aprendeu não estudou e o professor não pode prejudicar uma turma toda por causa de alguns.”

Neste sentido e refletindo sobre esse aspecto constante em quase todos os ambientes educacionais e também familiar, pois a sociedade valoriza a escola que prepara para o vestibular, visto o grande número de escolas que se promovem via propaganda com números de alunos que passaram no vestibular, reporta-se à reflexão de Lima (2017, p. 1) que ressalta que a avaliação, quando cumpre o seu papel de levar à aprendizagem, prepara os estudantes para todos esses desafios.

Não cumpre à escola de educação básica promover exclusões baseadas em “preparar para a vida”, cumpre, sobretudo, auxiliar para que todos aprendam. Afinal,



quanto mais aprenderem, mais bem preparados estarão para os concursos e vestibulares que não são os únicos objetivos daqueles que precisam da escola.

Continuando com os dados obtidos no questionário, foi perguntado aos licenciandos se no seu curso alguma disciplina discute avaliação para as aprendizagens e como é tratado o tema.



Fonte: autoras.

Para os que responderam sim (35,4%), em relação à forma como o tema é discutido, disseram: “elaborar um plano de aula”; “da forma como respondi meu conceito – diagnosticar”; “Lei de diretrizes e base”; “os professores ensinam como elaborar uma boa prova”; “abordagens desconstruidoras da tradicional prova vigente”; “de forma bem leve e democrática” e muitos não responderam ou não souberam responder. Um estudante respondeu que “não” e explicou “todos os docentes parecem trazer a avaliação como algo posto (imposto), pronto, fixo, anexado ao próprio programa”.

O tema é discutido em pasant, reforçando o que se pratica nas instituições educacionais. O que se pode inferir por dados obtidos em outras pesquisas é que os professores da educação

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



superior não são formados pedagogicamente para trabalhar questões relacionadas à sala de aula, são especialistas com pouca ligação com áreas pedagógicas em sua trajetória formativa, coincidindo com o que alguns autores afirmam: a docência geralmente é uma segunda opção profissional, — dormem profissionais e pesquisadores e acordam professores. (PIMENTA e ANASTASIOU, 2005, p.104). Pode-se afirmar que, em relação à avaliação, os cursos de formação formam mal seus futuros professores e estes conseqüentemente formarão mal seus alunos. Os professores não saem preparados para o exercício da profissão. E o círculo vicioso se perpetua. Porém, como ressalta Nóvoa (2009, p. 2), “[...] é preciso fazer um esforço para manter a lucidez e, sobretudo, para construir propostas educativas que nos façam sair deste círculo vicioso e nos ajudem a definir o futuro da formação de professores”.

A terceira questão que será analisada se volta para os instrumentos utilizados para se avaliar nos cursos de licenciaturas. O resultado foi o seguinte, foi pedido aos respondentes que enumerassem de 1 a 5, em ordem de mais usado (5) para menos usado (1), classificando os instrumentos avaliativos que seus professores utilizam. E o resultado está nessa tabela:

Tabela 1 – Instrumentos utilizados nas avaliações nos cursos de licenciaturas

Escala	Prova	Seminário	Teste	Trabalhos diversos	Textos
1	11	7	23	10	10
2	1	8	11	11	11
3	7	11	4	14	11
4	8	12	9	7	8
5	25	14	5	10	12

Fonte: autoras.



Como se pode ver, a prova indicada por 25 alunos ainda é o instrumento mais usado. Vindo em seguida o seminário, indicado por 14; em terceiro lugar vem a produção de textos, com 12 indicações; e trabalhos diversos, com 10.

Entre os instrumentos selecionados, o teste é o instrumento de avaliação menos utilizado, com 23 enumerando-o como número 1.

Villas Boas (1998, p.20) afirma que o trabalho pedagógico comprometido com o desenvolvimento da aprendizagem “faz uso de procedimentos didáticos e práticas avaliativas que considerem os vários estilos de aprendizagem e as diferentes linguagens” e que a ênfase nas provas e testes resulta somente em aprovação ou reprovação.

O problema não está somente nos instrumentos utilizados, mas na forma como se utiliza e o que se faz com os resultados. Os professores têm liberdade de escolha dos instrumentos, dos tempos e espaços para a sua aplicação, porque, como ressalta Lima (2017, p.2),

[...] só se tornarão avaliação quando forem analisados e devolvidos para os estudantes sob a forma de feedback. Compreender e agir com o entendimento de que avaliação é o que se faz com os dados e informações coletados, inaugura outra perspectiva que se alia à função formativa da avaliação, ou seja, avaliar para garantir as aprendizagens, modificando, sempre que for necessário, o planejamento e a organização do trabalho pedagógico na própria turma.

Os instrumentos de avaliação “são recursos metodológicos por meio dos quais o ato de avaliar opera em todos os passos” (Luckesi, 2014). Esses são, na realidade, “instrumentos de coleta de dados para a avaliação”, feita por meio de recursos metodológicos de investigação que têm por objetivo obter da-

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



dos para revelar a qualidade da realidade, que, no caso da avaliação de aprendizagem, refere-se à apropriação dos conteúdos ensinados. Segundo o autor, três passos são necessários para realizar o ato avaliativo:

- 1) A descritiva da realidade;
- 2) A qualificação, feita através de uma comparação metodológica, da realidade descritiva com um determinado padrão de qualidade;
- 3) Intervenção, utilizada quando necessária.

Para um resultado eficiente no quesito aprendizagem, ao aplicar um instrumento avaliativo, esses passos precisam fazer parte do planejamento.

E relacionada a essa questão, outra foi posta para esses respondentes: “Como os professores dão o retorno das avaliações (o que eles fazem com os resultados)?” E talvez, como uma prática pré-anunciada, a maioria das respostas foi semelhante. Alguns exemplos: “Julgam, a partir das suas respostas, através da nota[...]”; “nos informa apenas.”; “Entregam... com algumas observações”; “Normalmente é um retorno muito demorado e não muito claro”; “Alguns apenas aprovação ou reprovação”; “[...] a nota é computada e somada a outras notas que devem resultar na média”; “São disponibilizadas por email”; “[...]entregam no último dia de aula”; além de outras respostas que trazem o mesmo significado de resultado final, conclusão, seleção, quem sabe e quem não sabe somente.

A essência da avaliação é a comunicação, abrir um canal de diálogo com os estudantes para que percebam seus acertos e erros e que esses possam ser um caminho para as aprendizagens, como também favorecer a percepção de que pode haver



outras formas, estratégias ou estilos diferentes de respostas. A análise dos procedimentos que envolvem a avaliação é significativa para os alunos em formação docente, faz com que compreendam, na prática, as nuances do processo avaliativo, tais como, para que, como, quando e por que se avalia.

Quando o curso de formação docente não percebe a relevância de se promover o debate sobre a avaliação, não se discute, não se reflete e nem mesmo oferece disciplina sobre avaliação, o que se pode esperar da prática dos futuros professores? Repetir o que sempre viu seus professores fazer. E pode-se dizer que é uma forma de não mexer no instrumento que ainda dá poder aos professores.

Uma resposta, em especial, chamou a atenção: “Apenas entregam as notas, muitos nem corrigem, e para recuperar a nota, só com uma outra prova, porém de conteúdos seguintes.” Como recuperar com outro conteúdo? Nem ao menos se preocupa com o significado do termo, ou melhor, compreende a recuperação como sendo somente da nota e não do conteúdo, este pouco importa. Segundo Villas Boas (2011, p.25) são duas ações essenciais da avaliação formativa, a primeira é a percepção do estudante sobre o que faltou para atingir o objetivo de aprendizagem, a segunda é o que ele faz para suprir essa lacuna e atingir o objetivo. Isso é feito por meio da comunicação ou do feedback do professor. E continua, citando Black e William (1998) “[...] eles consideram um equívoco deixar o estudante à margem desse processo”.

Em relação aos instrumentos que os professores utilizam, foi solicitado que indicassem o que melhor avalia na visão dos estudantes.

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



Fonte: autoras.

Para eles, o instrumento que melhor avalia é “trabalhos diversos em sala” e justificam, “[...] exigem menos esforço do aluno”; “oferecem menor pressão”; “por que há participação do professor e dos colegas”; “mesmo que valha uma nota menor (pelo menos no meu curso) com eles é mais fácil medir o desenvolvimento do aluno”...

Nas respostas, percebe-se que existe um desejo de facilitar a vida do estudante, diminuir a pressão. A avaliação tem esse caráter assustador, pois como afirma Luckesi (2008, p.18), o professor a utiliza como instrumento de punição, “de ameaça”, tortura prévia. O desdobramento disso é uma relação de medo entre alunos e professores. Este detém o poder de promover ou reprovar, e a avaliação se torna “uma prova de resistência do aluno aos ataques dos professores” (p.23). O autor vai além, diz que psicologicamente esse modelo de avaliação “[...] é útil para desenvolver personalidades submissas”. O medo que esse processo também pode gerar é uma forma de controle, de freio de ações indesejadas, e força a quem é submetido a viver sob a égide do medo e da ameaça.



Finalizando e iniciando a desconstrução de velhos conceitos sobre avaliação

Esta coleta de dados serviu para tentar desconstruir os conceitos acumulados durante toda a trajetória acadêmica dos futuros professores, o “currículo oculto” que eles trazem na bagagem desde o início da Educação básica. Com esses dados foi possível ampliar a discussão sobre o que é avaliar, por que, como, quando e o que se avalia. Algumas concepções estão muito arraigadas e foi difícil e talvez nem aconteceu de se quebrar o círculo vicioso que está estabelecido e que muitos acreditam ser a verdade em relação à avaliação. No entanto, uma semente foi lançada. Só para exemplificar como os equívocos em relação à avaliação estão tão arraigados que ao entregar uma atividade avaliativa da disciplina de didática a um aluno das exatas e pedir que refizesse depois das discussões e orientações sobre o tema, ele diz: “Não professora, não acho correto refazer, pois eu errei e tenho que arcar com meu erro. Na próxima atividade eu estudo mais e tiro nota melhor”. Voltamos à pergunta de Arroyo, onde aprendemos o mestre que somos? É a convivência com nosso ofício personalizado, aprende-se vendo os nossos professores sendo. E talvez, nunca se terá consciência de que existe outra forma de agir em sala de aula, “é assim, porque é assim”, e nem sequer se pergunta sobre o sentido das ações e procedimentos, só se repete.

Ainda se tem muito a caminhar rumo a uma avaliação consciente, formativa e voltada totalmente para as aprendizagens.

Referências

ARROYO, Miguel G. **Ofício de mestre**: imagens e autoimagens. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



COSTA, Magda Suely Pereira, SOUZA, Maria Emília Gonzaga de, VILLAS BOAS, Benigna Maria de Freitas. Experiências avaliativas vividas por estudantes de cursos de licenciatura: Práticas pedagógicas prenunciadas. In TEIXEIRA, Célia Regina, MIRANDA, Joseval dos Reis.(orgs.) **Avaliação das aprendizagens: Experiências emancipatórias no Ensino Superior.** São Paulo: Max Limonad, 2013

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

LIMA, Erisevelton S. **Indicadores e critérios na perspectiva da avaliação formativa.** <http://gepa-avaliacaoeducacional.com.br/> acesso em 19/06/2017

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições.** São Paulo: Cortez, 2008.

NÓVOA, António. **Para uma formação de professores construída dentro da profissão.** *Revista de Educación*, n. 350. set/ dez. 2009, p. 203-218.

PIMENTA Selma Garrido. ANASTASIOU, Lea das Graças Camargos. **Docência no ensino superior.** São Paulo: Cortez: 2005.

ROLDÃO, Maria do Céu. FERRO, Nuno. O que é avaliar? Reconstrução de práticas e concepções de avaliação. In *Rev. Estudos em avaliação educacional* n. 2 jul./dez. 1990 • 2015.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **A aventura de formar professores.** Campinas: Papirus, 2009.

VILLAS BOAS, Benigna Maria de Freitas. **Planejamento da avaliação escolar.** *Rev. Pro-posições - vol.9 numero 3.* Novembro de 1998

_____. (org.) **Avaliação formativa: Práticas inovadoras.** Campinas, SP, 2011.

_____. (org.) **Avaliação: Interação com o trabalho pedagógico.** Campinas,SP: Papirus, 2017.



AVALIAÇÃO DOS CAMINHOS DA FORMAÇÃO DOCENTE E O PAPEL DA PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU

Antônia Eliana de Araújo Aragão

Doutora em Enfermagem pela Universidade Federal do Ceará. Docente e coordenadora do Curso de Enfermagem do Centro Universitário- UNINTA. E-mail: antoniaelianaaraujo@gmail.com

Glaucirene Siebra Moura Ferreira

Mestre em Ensino na Saúde pela Universidade Estadual do Ceará. Docente do Curso de Enfermagem e Gestora de Estágios Supervisionados do Centro Universitário- UNINTA. E-mail: glausiebra@hotmail.com

Francisco Ivanildo Sales Ferreira

Especialista em Enfermagem em Nefrologia pela Universidade Estadual do Ceará. Preceptor do Curso de Enfermagem do Centro Universitário- UNINTA. E-mail: ivonildosf@hotmail.com

Lourdes Claudênia Aguiar Vasconcelos

Mestre em Gerontologia pela Universidade de Aveiro- Portugal. Assistente da Pró-Reitoria de Estágios do Centro Universitário- UNINTA. E-mail: lclaudenia2011@hotmail.com
Agência Financiadora: Não contou com financiamento

RESUMO

Objetivo deste estudo foi avaliar os caminhos da formação docente e o papel da pós-graduação *stricto sensu*. É uma pesquisa descritiva exploratória com abordagem qualitativa. Foi realizada no Centro Universitário (UNINTA), no curso de graduação em Enfermagem, em Sobral-CE, no mês de dezembro de 2015. Participaram oito docentes membros do Núcleo Docente Estruturante (NDE). Para a coleta dos dados, optou-se pelo grupo focal. Para a análise dos dados, utilizou-se a análise temática de Minayo. Resultados: os docentes exibiram distintas percepções sobre as motivações que os levaram ao ofício do ensino superior na enfermagem. Estimulados pelo intento pessoal, pela busca de melhores oportunidades de ganhos financeiros e experiência docente desenvolvida na graduação, foram conduzidos a ingressar no magistério superior. Os docentes do estudo, ao serem indagados sobre como aprenderam a ser professor, relatam que a Preceptoria na saúde e a Residência multiprofissional também influenciaram na decisão dos profissionais seguirem para a docência. É facilmente observável, pelos relatos do grupo focal, que os cursos *stricto sensu* ainda não conseguem suprir a lacuna da formação para a docência no Ensino Superior, mas possibilitam desenvolver o saber como docente para o preparo de conteúdo a ser ministrado, observando os professores, porém ele

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



não forma para tal ofício. Considerações: os cursos *stricto sensu* os encaminham para a pesquisa e pouco se reportam à prática docente, por isso, cabe interrogar: quem e como deve se formar o docente de nível superior se nem a lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional e os cursos *stricto sensu* desenvolvem a competência do professor para a docência? Deste modo, refugia-se em uma aprendizagem na experiência e mantém práticas tradicionais que obteve em sua história de aprendiz.

Palavras-chaves: Avaliação. Formação docente. Pós-Graduação.

RESUMEN

El objetivo de este estudio fue evaluar los caminos de la formación docente y el papel del postgrado *stricto sensu*. Es una investigación descriptiva exploratoria con enfoque cualitativo. Se realizó en el Centro Universitario (UNINTA), en el curso de graduación en Enfermería, en Sobral-CE, en el mes de diciembre de 2015. Participaron ocho docentes miembros del Núcleo Docente Estructurante (NDE), la recolección de los datos se optó por el grupo focal. Para el análisis de los datos se utilizó el análisis temático de Minayo. Resultados: Los docentes exhibieron distintas percepciones sobre las motivaciones que los llevaron al oficio de la enseñanza superior en la enfermería. Estimulados por el intento personal, por la búsqueda de mejores oportunidades de ganancias financieras y experiencia docente desarrollada en la graduación, fueron conducidos a ingresar en el magisterio superior. Los docentes del estudio al ser indagados sobre cómo aprendieron a ser profesor, relatan que la Preceptoría en la salud y la Residencia multiprofesional también influenciaron en la decisión de los profesionales de seguir a la docencia. Es fácilmente observable, por los relatos del grupo focal, que los cursos *stricto sensu* aún no logran suplir la brecha de la formación para la docencia en la Enseñanza Superior, pero posibilitan desarrollar el saber como docente para la preparación de contenido a ser ministrado, observando a los profesores, Pero no forma para tal oficio. Consideraciones: los cursos *stricto sensu* los encaminan hacia la investigación y poco se refieren a la práctica docente, por lo que cabe preguntarse: ¿quién y cómo debe formarse el docente de nivel superior si ni la ley de Directrices y Base de la Educación Nacional y los derechos ¿Los cursos *stricto sensu* desarrollan la competencia del profesor para la docencia? De este modo, se refugia en un aprendizaje en la experiencia y mantiene prácticas tradicionales que obtuvo en su historia de aprendiz.

Palabras claves: Evaluación. Formación docente. Posgraduación.



Introdução

No Brasil, o Ensino Superior enfrenta nova realidade com o aumento de instituições privadas de ensino superior. Deste modo, torna-se uma realidade propícia para o mercado profissional da docência neste grau de escolaridade, fazendo-se necessário, pois, que estes profissionais sejam qualificados e capazes de atender esta nova demanda, que é a formação do professor universitário, a qual necessita ser repensada (CAVALCANTI; NUNES, 2010).

Tal como é compreendido por Machado, Machado e Vieira (2011), nas seleções para contratar docentes de nível superior, é enfatizado o ensino e não a aprendizagem, optando-se, então, pelos aspectos da competência docente relacionados à transmissão de conhecimentos e à realização de atividades práticas, sendo o professor o cerne das informações a serem aprendidas.

Esse aspecto foi ressaltado no estudo de Pimenta e Anastasiou (2014), ao se referirem ao ensino nas instituições superiores ou universidades, onde prevalecem o pouco preparo e a ignorância científica no que se refere ao ensino-aprendizagem, ainda que os docentes possuam experiência significativa.

Sob tal óptica, Oliveira (2010) reforça a noção de que os professores brasileiros do Ensino Superior, mesmo possuindo títulos de mestre e doutor, em sua maioria, não tiveram formação pedagógica. Este fato, segundo o autor, representa o pensamento equivocado de que, por lidar com adultos, o professor universitário não necessita de formação didática, acreditando que o importante para exercer a docência em nível superior é ter o domínio adequado dos conteúdos das disciplinas as quais se propõe lecionar, aliado, sempre que necessário, à prática profissional.

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



Câmara (2010) enfatiza, pois, que o foco está no cuidado com a formação do professor bacharel, o qual se encontra exercendo a docência nas universidades, demonstrando grandes dificuldades na atuação profissional, o que resulta na má qualidade do trabalho por ele desempenhado.

De modo geral, nas instituições de Ensino Superior, englobando as universidades, apesar dos docentes possuírem significativa experiência e muitos anos de estudo nas áreas específicas, há um predomínio de despreparo e até mesmo um desconhecimento científico do que seja o ensino-aprendizagem, pelo qual passam a ser responsáveis no momento em que adentram a sala de aula (PIMENTA; ANASTASIOU 2014).

Sob o enfoque da preparação da atividade docente e o ensino-aprendizagem, o discurso de Soares (2009) aponta que essa ainda se faz de forma tradicional, voltada principalmente à transmissão de conhecimentos. Desse modo, o enfoque é a formação do professor, ficando em último plano as especificidades inerentes ao ensino-aprendizagem.

Portanto, a ausência de formação para a docência no decorrer da graduação leva os discentes a perceberem que, ao seguirem a carreira de professor, podem reproduzir os padrões observados, ou seja, repetem o exemplo daqueles professores considerados como bons ou procuram não seguir o exemplo dos que eram considerados “maus” professores (CARDOSO *et al.*, 2014).

Objetivo geral

Avaliar os caminhos da formação docente e o papel da pós-graduação *stricto sensu*.



Referencial teórico

Para compreender as competências docentes e a formação é importante salientar que, na formação acadêmica das profissões que fornecem o título de bacharel, não são fornecidos os meios que capacitem estes sujeitos para atuarem como docentes (FONTENELE; CUNHA, 2014).

A carreira docente no Ensino Superior, porém, se compõe de inúmeros obstáculos, principalmente de origem didática e pedagógica. No Brasil, são diversos os cursos ofertados por professores de formação diferenciada, com trajetórias diversas. Entretanto, há uma característica que acompanha a maioria dos docentes: formação pedagógica ou didática ausente ou precária, sendo o curso superior o único que apresenta a peculiaridade de não exigir uma formação específica para o magistério. Sem essa formação, os docentes têm dificuldades na condução do ensino-aprendizagem (VALENTE; VIANA, 2011).

Para Correa e Ribeiro (2013), o fato de ser docente no Ensino Superior deve ir além do domínio de conteúdo e de expertise em determinado campo, pois a prática pedagógica neste nível de ensino é contextualizada, complexa, muitas vezes imprevisível e se configura por escolhas éticas e políticas.

Tal constatação se aproxima do pensamento de Franco (2012) ao explicar que a ausência de fundamentos pedagógicos capazes de tecer as práticas educativas foi, gradativamente, produzindo um distanciamento entre os atos educativo e pedagógico.

No entendimento de Libâneo (2011), o professor deve ter uma formação na disciplina que leciona e, mais do que isso, uma formação didático-pedagógica para que se estabeleça uma ligação dos conceitos gerais que comandam as relações entre o ensino e a aprendizagem.

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



Nogueira e Bastos (2012) ao se referirem à formação do docente universitário, destacam haver carência em termos de pesquisa que mostre a formação pedagógica desse professor e que, dificilmente, a abordagem de formação de professores se alargue, a fim de preparar para a docência universitária.

Metodologia

Tipo de pesquisa

Quanto à natureza, constitui-se de uma pesquisa descritiva exploratória com abordagem qualitativa, a qual persegue o significado da ação humana e constitui a história por meio de um grupo de técnicas, as quais possibilitam elaborar a realidade na qual teoria e metodologia caminham juntas, compondo um conjunto de procedimentos que direcionam para a revelação do objeto do estudo (GIL, 2010).

Local e período da pesquisa

Foi realizada no Instituto Superior de Teologia Aplicada (INTA), no curso de graduação em Enfermagem, em Sobral-CE. A Instituição de ensino pesquisada atualmente possui 285 docentes. No curso de Enfermagem, 37 (trinta e sete) professores. Os dados foram coletados no mês de dezembro de 2015.

Participantes da pesquisa

Foram oito (08) docentes que compõem o Núcleo Docente Estruturante (NDE) do curso de graduação em Enfermagem. A escolha destes participantes foi feita por entender que os



mesmos, tendo função de opinar nas discussões pedagógicas, traçam metas para o ensino e fomentam o desenvolvimento profissional dos demais docentes, têm conhecimentos para auxiliar nas questões deste estudo. Foram critérios de inclusão: ter de cinco (05) anos a mais no NDE e estar em atividades de ensino superior no curso de enfermagem na instituição pesquisada. Como critério de exclusão: os docentes que não tiveram 75% de comparecimento às reuniões dos grupos focais, os quais se fizeram em 04 (quatro) encontros.

Técnica e instrumento de coleta de dados

Optou-se pela técnica de grupo focal que, segundo Meyer (2004), oferece ao pesquisador a oportunidade de produzir uma concentração de dados sobre o tópico do seu interesse e permite, também, obtê-los de forma rápida e eficiente, na própria interação grupal, com produção de ideias, opiniões e experiências.

Métodos e procedimentos

Inicialmente, foi encaminhada uma cópia do projeto à Pró-Diretoria de Pesquisa do Instituto Superior de Teologia Aplicada (INTA), solicitando a Carta de Anuência para pesquisa. De posse desse documento, foi realizado o cadastro na Plataforma Brasil e, após aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP), com CAAE nº 47303015.4.0000.5053 e parecer favorável nº 1.345.539, utilizou-se de uma reunião com o grupo de NDE para apresentação dos objetivos da pesquisa e agendamento dos encontros do grupo focal. Optou-se pela realização em ambiente de sala de aula previamente agendada. Isso foi possível em virtude da inserção da pesquisadora

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



no local da pesquisa. Os encontros do grupo focal ocorreram semanalmente, com duração de 01h10min e, ao término de cada encontro, eram acordados o dia e horário do próximo encontro, para que todos os participantes pudessem comparecer para as discussões. As reflexões dos professores foram gravadas no som em MP3 e posteriormente transcritas na íntegra, e os textos foram armazenados em programas específicos no computador, logo após sua realização. Para manter o sigilo dos participantes, optou-se por não utilizar nenhuma identificação nas falas dos participantes do grupo focal.

Organização e análise dos dados

Para análise e discussão dos dados, foi utilizada a análise temática de acordo com Minayo (2014), pois, segundo a autora, a análise temática consiste em descobrir os núcleos de sentido que compõem uma comunicação, cuja presença ou frequência signifique alguma coisa para o objeto analítico visado. Operacionalmente, a análise temática se desdobra em três etapas:

- Primeira etapa: *Pré-análise*
- Segunda Etapa: *Exploração do Material*
- Terceira Etapa: *Tratamento dos Resultados Obtidos e Interpretação*

Aspectos éticos

De acordo com o exigido, a investigação respeitou os princípios básicos da bioética, postulados na Resolução 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde (CNS), a autonomia, a beneficência, a não maleficência, a justiça e a equidade.



Resultados da discussão

Os docentes exibiram distintas percepções sobre as motivações que os levaram ao ofício do ensino superior na enfermagem. Estimulados pelo intento pessoal, pela busca de melhores oportunidades de ganhos financeiros e experiência docente desenvolvida na graduação, foram conduzidos a ingressar no magistério superior, consoante às falas:

Me tornei docente por um desejo meu pessoal;

Eu não tinha pretensão de ser professor [...], foi uma necessidade após eu me formar [...] por questão financeira, assim como fui monitor, não por afinidade e sim porque na universidade a gente recebia;

Me tornei professora do ensino básico por necessidade financeira...

O meu desejo de me tornar docente surgiu na graduação. Eu já gostava de colaborar com os professores [...] gostava de ensinar os alunos e me envolvia nas monitorias;

É possível inferir que a motivação é representada pela procura de explicações para determinados comportamentos, de sorte que ela se faz de grande importância para apontar a relação de causa e efeito do comportamento do ser humano. Com respeito à motivação, Maximiano (2000) assinala que esta não significa entusiasmo ou disposição elevada, quer dizer somente que todo comportamento sempre tem uma causa. Neste aspecto, as falas dos participantes do grupo focal refletem essa motivação, intenção e/ou necessidade de trilhar o caminho da docência.

Assim, o que mais chama a atenção é o fato de haver docente que chegou à docência superior por carência financeira e viu neste tipo de atividade uma forma de melhorar seus rendimentos. Acredita-se que esta situação decorre da flexibilização

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



da Educação Superior. Sendo assim, houve uma necessidade de professores para atuar nesse nível de docência, o que está de acordo com a divulgação do INEP, a qual destaca que, de 2010 a 2011, as matrículas no Ensino Superior cresceram 5,7%. Mesmo período em que os participantes do estudo chegaram à instituição pesquisada.

Outro aspecto apontado pelos participantes do grupo focal dá conta de que o início da trajetória para a docência superior se deu na graduação com atividades de auxílio aos seus professores e nas atividades de monitoria. Com efeito, observa-se que a monitoria cumpriu o seu papel de introduzir o acadêmico na docência. Desse modo, as monitorias do curso de graduação exercem intensiva influência na formação de futuros docentes.

Ao considerar os caminhos na formação do docente para o Ensino Superior, na graduação não há uma disciplina que direcione para o ensino, o que leva os atuais docentes à procura de cursos para suprir o déficit trazido da graduação. Neste sentido, a disciplina Didática é situada como essencial para o ofício de professor, pois esta exprime em seu corpo teórico áreas do conhecimento que desvendam a complexidade da prática pedagógica, facilitando o fazer docente. Desta maneira, foi identificado nas falas:

[...] enquanto graduação, eu não tive nenhuma disciplina que orientasse a questão da docência, eu vim aprender nos cursos mesmos que eu procurei fazer de didática do ensino superior na UVA, na escola de formação enquanto eu trabalhava na prefeitura e durante esses momentos de especialização e no mestrado, mas na graduação não.

A disciplina de didática passou a ser obrigatória a partir de 2001, ou seja, quase todos nós já tínhamos nos forma-



do quando a disciplina passou a ser obrigatória em todos os currículos [...], a importância da disciplina de didática para a formação enquanto enfermeiro, o enfermeiro precisa a todo tempo se capacitar, o que é uma exigência do processo de ensino-aprendizagem. Realmente nós não tivemos nem em nossa formação nem em profissão.

A inexistência de preocupação com uma formação docente para a Educação Superior está exposta por Pereira (2015), pois, segundo o autor, esta formação para esta modalidade de ensino é pouco evidenciada, fazendo com que as instituições, de forma geral, permitam aos seus docentes que eles aprendam a ministrar aulas através do “fazer fazendo”, por ensaio e erro, desvalorizando a responsabilidade da formação do aluno que esta relação docente envolve.

Esta situação reflete a encontrada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº 9.394, 20 de dezembro de 1996, que, para a docência no Ensino Superior, não há uma formação específica. Ela não traz de modo claro essa necessidade. O artigo 66, descrito por Almeida (2012), informa que a preparação para o exercício do magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado.

Tal constatação aproxima-se do estudo de Farias (2010), o qual relata que a estrutura organizativa do Ensino Superior no Brasil, desde seu início até a atualidade, privilegiou o domínio de conhecimentos e experiências profissionais como exclusivos requisitos para a docência nos cursos superiores. Mesmo que os docentes não tenham uma formação específica, eles trazem conhecimentos próprios que os diferenciam no contexto onde estão inseridos.

Os docentes do estudo, ao serem indagados sobre como aprenderam a ser professor, relatam que a Preceptoria na saú-

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



de e a Residência multiprofissional também influenciaram na decisão dos profissionais seguirem para a docência, o que é percebido pelas seguintes falas:

[...] a partir do momento que eu terminei a graduação, em 2003.1, no semestre seguinte eu já fui começar a ser preceptora de estágios. Comecei a acompanhar os acadêmicos dentro de onde eu trabalhava.

Na assistência, eu me senti professora. Enquanto acompanhante dos alunos, eu era preceptora, sendo que não era esse o nome. Quase toda minha carreira na assistência, uns dez anos, eu fui preceptora. Eu gostava de acompanhar os alunos, de ensiná-los. Logo depois, logo após os 10 anos, eu senti essa necessidade de entrar num mestrado, porque pensava que lá seria um passo para a docência, e, logo após o mestrado, veio o convite para efetivar essa função docente.

Considerando serem preceptores profissionais que recebem estudantes, neste caso específico de graduação da área da saúde, no contexto em que se encontram para orientá-los nas ações do seu cotidiano de trabalho, são mediadores do ensino-aprendizagem. Por conseguinte, compreende-se o despertar dos profissionais preceptores para a docência em curso superior. Nesse campo de trabalho, são desenvolvidas a prática e a pesquisa e, desse modo, há uma aproximação com o ensino, identificado pela seguinte colocação:

Na graduação, nos ensinam a ser assistenciais, com foco muito grande na atenção e no cuidado e aí a gente vai se encontrando por conta das bases da formação. Então a gente perpassa a pesquisa, aí se encanta com o processo de pesquisa que está muito próximo da docência, muito próximo do estudar constante e isso foi muito mais encantador que a própria prática assistencial para mim.

Ao ingressar na docência superior, no entanto, depara-se com muitas inseguranças quanto às suas habilidades e compe-



tências para tal função, pois o professor deve, além de dominar o conteúdo, estar preparado para a prática pedagógica (mesmo sua formação sendo proveniente dos cursos de bacharelado, como é o caso dos participantes do estudo), para desenvolver um sentimento de cumplicidade e companheirismo com o aluno para a qualidade do processo de ensino-aprendizagem. Desse modo, identificaram-se no grupo focal relatos como:

Foram várias aulas na pós-graduação, depois fui convidado para graduação e confesso que não foi tão fácil a gente chegar naquela parte de equilíbrio, de juntar o saber com o saber de dar aula. Não é só o saber em si, é você ter aquele *felling* com o aluno. E a cada ano eu uso esse processo administrativo de implementar e planejar, implementar e avaliar, e eu estou sempre precisando fazer essa renovação para conseguir me aperfeiçoar

Realmente a gente não teve formação para o ensino, pois viemos do curso de bacharelado. É algo que a gente aprende fazendo. Faz porque gosta. Se aproxima dessa temática e busca uma carreira profissional. Mas habilidade, vocação, disciplina e conteúdos para aprender a ser docente, isso é muito limitado.

Estes relatos do grupo focal sobre deficiência na formação para a docência e a intenção de melhorar sua qualidade de aula estão em consonância com o pensamento de Tardif e Lessard (2014), ao descreverem que, de qualquer modo, é uma experiência de identidade que não pertence ao saber teórico ou prático, mas da vivência, em que se misturam, intimamente, aspectos pessoais e profissionais, como sentimento de controle e descoberta de si no trabalho. Além de sentimentos altruístas, já são encontrados os princípios da administração como planejamento, implementação e avaliação das atividades em sala de aula.

Percebe-se ainda que, na vivência dos docentes do estudo, estes conseguem fazer autoanálise como profissionais do

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



Ensino Superior; repensam o seu fazer e com isso estabelecem diariamente o que lhes possibilitam a descoberta de si mesmos. Entendem que, para se fazerem docentes, também é necessário aliar a habilidade técnica fornecida pela sua formação – já que os participantes do grupo focal são oriundos de cursos de bacharelado – à habilidade de práticas em sala de aula. Neste sentido, os estudos de Nez e Silva (2010), que inferem a respeito dos cursos superiores de bacharelado, os quais realmente cumprem seu papel de desenvolver no aluno de graduação a técnica e os conhecimentos específicos, mas que não preparam para a docência, considerando que esta não é uma atividade simples, uma vez que para ela não bastam os domínios de conhecimentos específicos.

Sob esse prisma, a análise de Nóvoa (1997) sobre a formação docente aponta que esta não se constrói por acumulação (de cursos de conhecimento ou de técnicas), mas sim por via de um trabalho de reflexão crítica sobre práticas e de (re) construção permanente de uma identidade pessoal.

Tendo em vista que as experiências utilizadas pelos docentes contribuem para os seus aprimoramentos, proporcionando uma reflexão sobre a formação para a docência, Veiga e Viana (2010) corroboram, exprimindo que o termo “formação” é um elemento que compreende o desenvolvimento profissional do docente universitário e de aperfeiçoamento de seu “fazer” didático-pedagógico. Deste modo, foi averiguado junto aos participantes do estudo se os cursos de mestrado e doutorado lhes ofereceram qualificação para a docência. O resultado foi este:

Infelizmente não, porque ele te aproxima muito mais da perspectiva de você continuar na pesquisa. Ele te aproxima da pesquisa que você iniciou na graduação,



mas ele não te habilita, embora tenhamos uma disciplina de didática ou de estágio para docência que a gente realiza isso, mas não é o foco principal das competências que são exigidas para a nossa formação para mestre. Mesmo o mestrado sendo acadêmico ele te habilita para pesquisar e não me instrumentalizou para o exercício didático na docência.

O mestrado que eu fiz, eu percebi que ele não teve o foco muito para a docência, ele teve uma aproximação bem direcionada para a pesquisa, mas ele trouxe várias disciplinas que nortearam a docência. Eu não digo que ele habilita para a docência.

Eu sou da opinião que o mestrado é muito mais para a pesquisa do que para a docência.

É facilmente observável, pelos relatos do grupo focal, que os cursos *stricto sensu* ainda não conseguem suprir a lacuna da formação para a docência no Ensino Superior, mas possibilitam desenvolver o saber como docente para o preparo de conteúdo a ser ministrado, observando os professores, porém ele não forma para tal ofício, o que está de acordo com o identificado:

O que eu percebo no mestrado não é que ele me proporcionou uma formação eu saber dar aula, mas ele despertou em mim a possibilidade de desenvolver meu saber enquanto docente, quer seja o que a gente trabalhou de conteúdo, quer seja pela observação ao docente de mestrado. Então, com a vivência do mestrado, eu tive a possibilidade de desenvolver com as atividades, com a vivência daquele ano e até mesmo com as aulas, com os professores.

Neste sentido, esta constatação também é feita pelas autoras Pimenta e Anastasiou (2014), de que a Lei nº 9.394/96 não concebe a docência universitária como formação, mas sim como preparação para o exercício do magistério superior,

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



que será realizada prioritariamente (não exclusivamente) em pós-graduação *stricto sensu*. Entende-se é que os cursos *stricto sensu* ainda não estão cumprindo o papel de preparar os acadêmicos, neste nível de pós-graduação, para assumir a docência. Sente-se que até mesmo os docentes que lá estão também apresentam dificuldades didático-pedagógicas.

Convém ressaltar que tais dificuldades didático-pedagógicas podem ser justificadas nos estudos de Bastos (2007), quando o autor descreve que os programas de pós-graduação consolidados no Brasil se alicerçaram no entendimento de que os programas *stricto sensu* possuíam como elemento centralizador a formação de pesquisadores. Esses pesquisadores, entretanto, ao se dedicarem à atuação docente, precisam de conhecimentos próprios da área didático-pedagógica para que possam atender a outro ponto central do Ensino Superior a formação de cidadãos profissionais.

Faz-se importante também trazer o posicionamento de Luz *et al.* (2015) quanto à formação do professor do Ensino Superior, pois entendem que a maioria dos docentes desse nível não têm formação para serem professores, mas, sim, para exercerem com qualidade a sua profissão como técnicos. E, mesmo para docentes com mestrado e doutorado, falta-lhes um conjunto de conhecimentos e práticas para trabalharem como facilitadores do ensino-aprendizagem. Desta forma, pode-se identificar no grupo focal a ênfase concedida a disciplinas como Metodologia do Ensino e Didática que capacitam o docente, destacado pela fala:

Na minha experiência com o mestrado, eu só tive estágio na docência, mas no doutorado eu tive uma disciplina de didática que eu diria que prepara para a formação docente, só que eu, assim, eu particularmente não sei se é porque essa experiência de docente já está com seis



anos, a gente lida com tantas questões no processo de ensino-aprendizagem que é para além da capacitação docente que eu tive no doutorado. No doutorado, a gente tem a disciplina que é metodologia de ensino e, se eu perguntar se a atividade docente é preparar aula, é utilizar slides, quadro, é saber andar na sala, é saber uma entonação de voz, uma postura... isso a disciplina ela dá conta, é preparar um plano de aula, o docente precisa saber disso e isso a disciplina me contemplou, que pra mim já foi um grande ganho.

A carga horária das disciplinas que qualificam para a prática docente não é suficiente. Deste modo, Pimenta e Anas-tasiou (2014) ressaltam que a inclusão de uma disciplina nos cursos de pós-graduação sobre Metodologia do Ensino Superior se resume a 60 horas, em média, e nem sempre é desenvolvida por profissionais que dominam os saberes necessários à docência, entretanto, para muitos docentes universitários, é a única ocasião de uma reflexão sistemática sobre a sala de aula, o papel docente, o ensinar e o aprender, o planejamento, a organização dos conteúdos curriculares, a metodologia, as técnicas de ensino, o processo avaliativo, o curso e a realidade social onde atua.

As autoras trazem um ponto muito importante de reflexão, pois mesmo os docentes bacharéis com mestrado e doutorado, veem, no exercício diário, dificuldades no que concerne às práticas didático-pedagógicas.

Deste modo, os mestrados acadêmicos formam pesquisadores e professores para atuar na universidade e os mestrados profissionais têm o objetivo de atender a uma necessidade ligada ao setor produtivo. Então, nas duas modalidades de pós-graduação, é sentido um hiato na área didático-pedagógica para a docência no ensino superior. Tal é constatado por Moreira (2014), quando ratifica o fato de que os programas de

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



pós-graduação *stricto sensu* destinados à formação do docente universitário não cumprem sua função de formação do professor que atua no magistério superior, porquanto formam quase que exclusivamente o pesquisador, deixando uma lacuna referente ao campo da docência. Relatos do grupo focal, no entanto, dão conta de que esta realidade está sendo modificada, identificado de acordo com as falas abaixo:

Eu não diria que ele lhe deixa pronto, mas ele traz ferramentas para aprimorar aquilo que você já tem pra desenvolver. Eu acredito também que, nesse que estou fazendo ele, apesar de ser muito direcionado para pesquisa, mas foram abertas muitas discussões que me ajudaram muito nas disciplinas que eu já ministro aqui e em outras que eu pretendo desenvolver, então ele não traz a forma pronta, mas ele ajuda bastante

Ajuda a despertar, de certa forma, o conhecimento que até então a gente não havia despertado, eu vejo que ele ajuda, mas também ele não forma.

É preciso destacar aqui a ideia de que a formação do docente atuante no Ensino Superior é de suma importância para a sociedade acadêmica, uma vez que estes docentes irão contribuir para a formação profissional dos mais variados profissionais das diversas áreas. Assim, Silva e Arantes (2014) destacam que o professor desenvolve um papel significativo para a sociedade, uma vez que está sob a sua responsabilidade a formação dos profissionais do futuro; como resultado, se pode notar a grande relevância do trabalho realizado por este profissional.

Neste sentido, os docentes têm como desafio permanente basear suas atividades nas relações interpessoais com o educando, de maneira que o processo de ensino-aprendizagem seja associado a métodos que cumpram os objetivos aos quais se comprometem.



Considerações finais

Esta pesquisa possibilitou observar que a lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional, no que tange à formação pedagógica dos docentes, não garante formação específica para o processo educacional e não configura a docência como um meio de formação, mas sim como preparação titulada para o exercício do magistério superior, o que não garante de modo algum uma preparação didático-pedagógica.

Corroborando com essa situação, foi percebido nos cursos o fato de que os cursos *stricto sensu* os encaminham para a pesquisa e pouco se reportam à prática docente, por isso, cabe interrogar: quem e como deve se formar o docente de nível superior se nem a lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional e os cursos *stricto sensu* desenvolvem a competência do professor para a docência? Deste modo, refugia-se em uma aprendizagem na experiência e mantém práticas tradicionais que obteve em sua história de aprendiz. O saber desenvolvido na experiência é muito importante, pois o ato de aprender-ensinar deve ser continuado, no entanto, a reflexão-ação que constitui a práxis do fazer pedagógico situado e que possibilita a inovação perde força, uma vez que carece de referenciais que lhe possibilitem o pensamento crítico.

Assim, a formação do docente bacharel em Enfermagem e as contribuições do mestrado e doutorado na formação pedagógica tornaram-se a maneira de refletir essa condição, pois, se percebe que nem todo professor dos cursos *stricto sensu* têm formação pedagógica, deixando o ensino-aprendizagem dos alunos com uma deficiência no campo da Didática.

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



Referências

ALMEIDA, Isabel M. **Formação do professor do Ensino Superior desafios e políticas institucionais**. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

BASTOS, Carmen Célia B. Correia. Docência, pós graduação e a melhoria do ensino na universidade: uma relação necessária. **Rev. Educare et Educare**, Vol. 2 n° 4 jul./dez. 2007.

CÂMARA, Carlos André de Oliveira. Docência no ensino superior: um desafio para a formação? **Revista científica eletrônica de ciências sociais aplicadas da eduvale**, Ano III, Número 05, outubro de 2010.

CARDOSO, Cléia Grazielle Lima do Valle *et al* . O papel dos docentes na formação de novos professores de nutrição. **Rev. bras. educ. med.**, Rio de Janeiro, v. 38, n. 3, Sept. 2014.

CAVALCANTI, Amanda Da Fonseca. NUNES, Isabely Fernandes Leão. A didática do professor no ensino superior: a importância de uma prática reflexiva nos dias atuais. Encontro de pesquisa, ensino e extensão da **Faculdade Senac**. 27 e 28 de outubro, 2010. Disponível em:http://www.faculdadesenacpe.edu.br/encontro-de-ensino_pesquisa/2011/IV/anais/comunicacao/002_2010_ap_oral.pdf. Acesso em 21 jun.2015.

CORREA, Guilherme Torres; RIBEIRO, Victoria Maria Brant. A formação pedagógica no ensino superior e o papel da pós-graduação *stricto sensu*. **Educ. Pesqui.** São Paulo, v. 39, n. 2, June 2013.

FARIA, M. A. T. Competência Pedagógica do Professor Universitário. **Revista Científica da Faculdade Atenas**, PARACATU/MG: Faculdade Atenas, 2010. <http://www.atenas.edu.br/Faculdade/arquivos/NucleoIniciacaoCiencia/REVISTAS/REVIST2010/12.pdf> Acesso em 19 jan. 2016.

FONTENELE, Geísa Machado. CUNHA, Renata Cristina da. Formação pedagógica dos docentes de enfermagem em uma



instituição de ensino superior privada na cidade de Parnaíba-PI. **Revista Educação e Linguagens**, Campo Mourão, v. 3, n. 5, jul./dez. 2014. Disponível em: <http://www.fecilcam.br/revista/index.php/educacaoelinguagens/article/viewFile/670/405>. Acesso em: 21 fev. 2016.

FRANCO, Maria Amélia do Rosário Santoro. **Pedagogia e prática docente**. 1ª ed. São Paulo: Cortez, 2012.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projeto pesquisa**. 5ª Ed. São Paulo: Atlas, 2010.

LIBÂNEO, José Carlos. **Conteúdos, formação de competências cognitivas e ensino com pesquisa**. In: PIMENTA, Selma Garrido; ALMEIDA, Maria Isabel de (Orgs.). *Pedagogia universitária: caminhos para a formação de professores*. São Paulo: Cortez, 2011.

LUZ, Maria Mercês de Araújo *et al.* A formação do profissional nutricionista na percepção do docente. **Interface, comunicação saúde educação**, vol 19, 2015.

MACHADO, José Lúcio Martins. MACHADO, Valéria Menezes. VIEIRA, Joaquim Edson. Formação e seleção de docentes para currículos inovadores na graduação em saúde. **Rev. bras. educ. med.**, Rio de Janeiro, v. 35, n. 3, Sept. 2011.

MAXIMIANO, Antonio Cesar Amaru. **Teoria geral da administração**: da escola científica à competitividade na economia globalizada. 2. ed. São Paulo: Atlas, 2000.

MEYER, M. J. **Tecnologia em enfermagem**: desenvolvimento de um conceito. 2004. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Enfermagem, Universidade de Santa Catarina, Florianópolis, 2004.

MINAYO, M. C. de Sousa. **O desafio do conhecimento pesquisa qualitativa em saúde**. 14º ed. São Paulo: Hucitec, 2014.

MOREIRA, Daniele de Jesus Gomes. **Necessidades formativas no campo pedagógico: a perspectiva do desenvol-**

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



vimento profissional de docentes iniciantes da UEFs (Dissertação) – Universidade Estadual de Feira de Santana, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2014.

NEZ, E. SILVA, V. N. A importância dos saberes pedagógicos na prática dos professores da educação superior In: **XV ENDIPE Encontro Nacional da Didática e Prática de Ensino(EN-DIPE)**, 2010. Belo Horizonte: Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), 2010.

NOGUEIRA, A. J. F. M.; BASTOS, F. Formação em administração: o *gap* de competências entre alunos e professores. **REGE**, São Paulo, v. 19, n. 2, p. 221-238, abr./jun. 2012. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/rege/article/view/49879>>. Acesso em: 20 fev. 2016.

NÓVOA, António. (Coord.). **Os professores e sua formação**. Lisboa-Portugal: Dom Quixote, 1997.

OLIVEIRA, Osmar de Paula. Formação do Professor Universitário: uma visão contemporânea. **Revista saber eletrônico**. Ano 1 Vol. 1 Nov / Jun 2010. Disponível em:<http://www.unifaj.edu.br/NetManager/documentos/formacao%20do%20professor%20universitario%20uma%20visao%20contemporanea.pdf>. Acesso em 23 jan.2016.

PEREIRA, Leticia Rodrigues. **A prática pedagógica do professor bacharel no curso de administração**(Dissertação). Universidade Vale do Sapucaí, Pouso Alegre-MG, 2015.

PIMENTA, Selma Garrido. ANASTASIOU, Léa das Graças Carmagos. **Docência no Ensino Superior**. 5ª Ed. São Paulo: Cortez, 2014.

SOARES, S. R. **Campo de prática, formação e pesquisa na contemporaneidade**. In A. D. Nascimento & T. M. Hetkowski (Orgs.), Educação e contemporaneidade: pesquisas científicas e tecnológicas. Salvador: EDUFBA, 2009.

TARDIF, Maurice. LESSARD, Claude. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão**



de interação humana. Trad. de João Batista Kreuch. 9ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes: 2014.

VALENTE, G.S. Cavalcanti. VIANA, Ligia de Oliveira. O ensino de nível superior no Brasil e as competências docentes: Um olhar reflexivo sobre esta prática. **Revista Ibero americana de Educação** n.º 56/1 - 15/07/11.

VEIGA, Ilma Passos A. VIANA, Cleide Q. Q. (Orgs.). **Docentes para a educação superior:** processos formativos. Campinas SP: Papyrus, 2010.

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



AVALIAÇÃO SOBRE OS MOTIVOS DE INGRESSO DE DOCENTES E PRECEPTORES NA PÓS-GRADUAÇÃO

Adenize Ribeiro da Silva

Universidade Federal de Alagoas

Rosana Brandão Vilela

Universidade Federal de Alagoas

Maria Antonieta Albuquerque de Oliveira

Universidade Federal de Alagoas

RESUMO

Este artigo originou-se de pesquisa realizada no Mestrado Profissional em Ensino na Saúde da UFAL. Aborda reflexões sobre motivos que levaram egressos a buscar essa pós-graduação e traça seu perfil. Participaram 35 egressos, que responderam à entrevista com questões abertas e fechadas. Os dados foram analisados quantitativamente, pela compilação das respostas, e qualitativamente, através da técnica da análise de conteúdo. A maioria foi mulher, entre 25 e 45 anos de idade, docentes de cursos superiores de enfermagem ou medicina, formadas há, pelo menos, cinco anos, que expressaram elementos relativos às limitações pessoais no campo do ensino, da pesquisa e da gestão acadêmica como motivação para a qualificação através do mestrado. O MPES possibilitou a capacitação e a reflexão na atuação desse profissional na docência e na pesquisa.

Palavras – Chave: Mestrado Profissional. Ensino na Saúde. Avaliação

ABSTRACT

This study came from a research conducted in the Professional Master in Health Education at UFAL. It brings reflections on reasons why graduates seek this postgraduate and traces their profile. Participated 35 graduates who answered the interview with open and closed questions. Data were analyzed quantitatively by compiling the responses and qualitatively through the technique of content analysis. Most were women, between 25 and 45 years old, professors of higher education on nursing or medicine, graduated for at least five years that expressed elements relating to personal limitations in the field of education, research and academic management as motivation for the qualification through the Master. The MPES made it possible to reason on the performance of this professional in teaching and researching.

Key-words: Professional Master; Health Education; Evaluation.



Introdução

A pós-graduação acadêmica, que tem como objetivo formar profissionais para a docência e para pesquisa, deixa descoberto dois ambientes profissionais. “1) O mercado das empresas que necessitam de pessoal com um nível de preparação que ultrapassa a graduação; 2) As instituições de ensino que precisam de perfis de professores diferentes dos mestres e doutores voltados para a pesquisa acadêmica”(CASTRO, 2005, p. 16).

Neste sentido, foi incentivada a abertura de mestrados do tipo profissional (MP) na área de ensino na saúde (BRASIL, 2010). Esta modalidade de pós-graduação apresenta diferenças que se manifestam na orientação dos currículos, na composição do corpo docente e discente e no trabalho de conclusão de curso (BRASIL, 2009).

O MP surge aqui como um espaço de reflexão e prática de novos desenhos de ensino e aprendizagem, de modo não apenas a se reinventar, como contribuir com soluções educacionais para mudanças na formação docente, no âmbito dos serviços de saúde e contribuindo para o fortalecimento do Sistema Único de Saúde – SUS (BRASIL, 2010).

Ao considerar o contexto geral do ensino superior no país, em particular, o ensino em saúde, e com a finalidade de contribuir para a compreensão do papel do (MP) em ensino na saúde no desenvolvimento das competências para docência, na visão dos egressos, o presente estudo teve como objetivo delinear o perfil dos egressos oriundos do Mestrado Profissional em Ensino na Saúde da UFAL (MPES/UFAL), e de identificar, entre estes, os motivos que levaram a buscar este tipo de formação.

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



Metodologia

Optou-se pela pesquisa de abordagem qualitativa, com estudo descritivo, que permite estabelecer uma relação ativa entre o contexto, as experiências e as vivências dos sujeitos da pesquisa. O instrumento de coleta de dados utilizado foi a entrevista semiestruturada, em que “suas qualidades consistem em enumerar de forma mais abrangente possível as questões onde o pesquisador quer abordar no campo, a partir de suas hipóteses ou pressupostos, advindos, obviamente, da definição do objeto de investigação” (MINAYO, 1999, p. 121).

A composição do perfil dos egressos deu-se a partir das perguntas fechadas relativas a: gênero, faixa etária, formação, ano de término do curso de formação, atividade que desenvolve junto à instituição de ensino (docente, preceptor, técnico/gestor) e tempo de inserção na profissão.

Com a finalidade de compreender a percepção do papel do MPES no desenvolvimento das competências para docência, os egressos responderam a um questionário com perguntas abertas, entre elas: quais os motivos que o levaram a fazer o Mestrado?

A caracterização dos sujeitos da pesquisa revelou que os egressos do MPES são grupos multidisciplinares, com perfis diferenciados de trajetória profissional, todas em cenários da área da saúde, sem a especificidade de estar voltada para o ensino, portanto, apresenta características próprias.

Os sujeitos da pesquisa foram os egressos das turmas 2011 e 2012 do MPES/UFAL – num total de 35 participantes, intencionais e de livre adesão, convidados por meio de carta-convite, contendo Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), foram nomeados com a letra “E” e atribuída uma numeração a cada um, obedecendo a sequência das entrevistas.



Os dados foram organizados em planilhas. Quanto à questão aberta, foi aplicada a análise temática.

A análise das entrevistas encaminhou a categorização em que foi possível identificar as categorias relacionadas no quadro abaixo:

Quadro 1 – Categorias do ND: Quais os motivos que o levaram a fazer o Mestrado?

Categorias	Subcategorias
Qualificação da Docência	Qualificação por iniciativa pessoal
	Qualificação por exigência da instituição
Qualificação da Preceptoria	Participação no PET

Fonte: Autoras.

Resultados e discussão

3.1 Perfil do egresso

Espera-se de um discente do Mestrado Profissional o interesse em articular o conhecimento com a sua prática cotidiana.

Nesse contexto, os dados abaixo permitem observar o perfil dos egressos das turmas de 2011 e 2012, considerando uma participação de 94,59% (35/37), os quais apresentam:

Tabela 1 – Perfil do egresso do MPES/UFAL do período 2011/12

Variáveis	Respondentes	%
Sexo		
Feminino	29	83.0%
Masculino	06	17.0%
Faixa Etária		
Entre 25 a 35 anos	06	17.2%
Entre 36 a 45 anos	16	45.7%
Entre 46 a 55 anos	11	31.4%
Mais de 55 anos	02	5.70%

Fonte: Autoras.

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
 NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
 RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



A predominância de mulheres (83%) corrobora o quadro já observado em vários estudos de caracterização de egressos (BRANQUINHO 2012; COLENCI; BERTI, 2012; HIGA et al., 2013; HORTALE et al., 2010) realizados no Brasil, que apontam para a feminilização das profissões da área de saúde, mormente a enfermagem.

Em relação à faixa etária a maioria dos egressos situa-se acima de 35 anos de idade, reforçando os achados de Hortale et al. (2010).

Tabela 1 – Perfil do egresso do MPES/UFAL do período 2011/12

Variáveis	Respondentes	%
Formação		
Enfermagem	12	34,29%
Medicina	07	20,00%
Fisioterapia	05	14,30%
Odontologia	03	8,58%
Nutrição	03	8,58%
Terapia Ocupacional	02	5,70%
Fonoaudiologia	01	2,85%
Farmácia	01	2,85%
Psicologia	01	2,85%
Término do Curso		
Entre 1 a 5 anos	01	2,90%
Entre 6 a 10 anos	10	28,6%
Entre 11 a 15 anos	10	28,6%
Entre 16 a 20 anos	05	14,3%
Entre 21 a 25 anos	04	11,3%
Mais de 25 anos	05	14,3%

Fonte: Autoras.

No tocante à formação profissional, predomina a Enfermagem com 34,29% n° (12), seguida pela Medicina 20% n° (7), Odontologia e Nutrição 8,58% n° (3). Percebe-se que o curso atende a diversas áreas de formação dentro da área da saúde, o que é bem coerente com a proposta do MPES, que dentro do seu desenho curricular busca formar um mestre pautado na



interdisciplinaridade, empregando estratégias que conciliem essa competência com o trabalho de reunir convergências de diferentes pontos de vista para estudar um problema e encontrar a melhor forma de encaminhá-lo. (MPES, 2010).

Em relação ao tempo de graduado, todos tinham mais de cinco anos de formados, o que aponta para característica típica dos Mestrados Profissionais, tendo em vista que o curso é voltado para profissionais inserido no mundo do trabalho.

Foram evidenciados, nesse estudo, que 71% dos discentes do MPES são docentes, 23% preceptores e apenas (6%) atua na gestão, o que pode revelar as dificuldades encontradas nas políticas públicas em saúde.

Tabela 1 – Perfil do egresso do MPES/UFAL do período 2011/12

Variáveis	Respondentes	%
Atividade Profissional		
Docente	25	71,0%
Preceptor	08	23,0%
Gestor	02	6,0%

Fonte: Autoras.

Nesse aspecto, o MPES também traz perspectivas inovadoras, quando proporciona o ingresso de gestores inseridos no ensino das profissões em saúde ingressarem nesse mestrado.

Os resultados apresentam um perfil diferenciado em relação aos cursos stricto sensu acadêmico, nos quais os discentes buscam a qualificação para melhorar sua prática profissional, já que o público alvo do mestrado são aqueles que já estão inseridos no mundo do trabalho, o que mostra que o MPES abrange este aspecto, sendo uma estratégia de transformação não só na prática desses profissionais, mas nos cenários de atuação profissional.

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
 NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
 RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



A partir da categorização das falas dos egressos, observou-se que a busca da qualificação profissional foi a motivação para cursar o mestrado profissional em ensino na saúde. Assim, os depoimentos permitiram organizar duas categorias de análise: a qualificação visando à docência e a prática da preceptoria.

Em relação à qualificação visando à docência, primeira categoria apresentada, foram identificadas duas subcategorias: 1) qualificação por iniciativa pessoal; 2) qualificação por exigência da instituição de exercício profissional, apresentadas a seguir:

De acordo com as entrevistas, a necessidade pessoal de melhor qualificação profissional é sentida nas áreas do ensino, da pesquisa e da gestão.¹

[...] como o mestrado era em ensino na saúde ele veio a calhar exatamente o que eu queria fazer, melhorar a minha postura enquanto professora. (E-06).

[...] sou aquele enfermeiro que inventou de ser professor, então eu não tinha capacitação nenhuma em pedagogia, fiz não sei quantas especializações, mas não tinha nada voltado pra pedagogia, então, por isso, eu precisava desse olhar pra o ensino [...] (E-19).

[...] a gente não tem esse olhar assim, como ser docente, eu acho que a gente tem uma lacuna, fica aberta, quando a gente tá se formando na graduação, e que no decorrer do trabalho a gente sente essa necessidade, a gente entra na docência sem nenhuma qualificação, sem nenhum aperfeiçoamento e aí eu senti essa necessidade (E-32).

¹ Na transcrição dos depoimentos dos entrevistados, fizemos a opção por não alterar sua linguagem, no sentido de respeitar a espontaneidade de tais depoimentos. Por isso, algumas vezes essa linguagem pode fugir à estrutura da linguagem padrão, ou apresentar outros desvios dessa norma padrão.



As dificuldades encontradas por esses profissionais, quando no desenvolvimento de suas práticas, apontam para a necessidade de uma qualificação para o exercício da docência e da pesquisa. A conscientização da necessidade dessa qualificação própria e específica é recente Masetto (1998).

A busca pelo aprimoramento e o domínio pedagógico é justificável, em razão de que esses egressos são profissionais que, embora não preparados para o desenvolvimento das atividades docentes, as exerçam.

Nesse sentido, Abreu e Masetto (1982, p. 1) apontam o despreparo docente para o ensino superior:

O desempenho do docente do ensino superior é comum existir uma lacuna: o professor se caracteriza como um especialista no seu campo de conhecimentos; este é, inclusive, o critério para sua seleção e contratação; porém, não necessariamente este professor domina a área pedagógica, de um ponto de vista mais amplo, mais filosófico, nem de um ponto de vista mais imediato, tecnológico.

Nas falas a seguir é perceptível a dificuldade, bem como a preocupação dos egressos, enquanto docentes, para orientar seus alunos para o caminho da pesquisa e da produção de conhecimento, esses sujeitos mostram-se conscientes da necessidade de se qualificar para ser um docente apto a desenvolver pesquisa.

[...] preciso apreender a pesquisar, preciso entender quais são os tipos de pesquisa, preciso entender quais são as linhas, era melhor para poder assistir os meus alunos [...] (E-29).

[...] o docente precisa ter essa preocupação de estar se qualificando no seu dia a dia, pra que de fato ele consiga junto com seu alunado, junto com seu educando, tá proporcionando momentos de produção de conhecimento [...] (E-08).

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



Esse olhar para a pesquisa e para a produção do conhecimento revelado nos depoimentos acima pode demonstrar uma reflexão sobre sua prática, um repensar de sua atuação enquanto docente e avaliação de suas habilidades em relação às necessidades como professores para desenvolvimento da pesquisa, e para ensinar aos seus alunos a serem investigativos.

O ensino não pode estar separado da pesquisa, não existe uma coisa sem a outra, os dois se completam, “não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Pesquisa para constatar, constatando, intervenho, intervindo, educo e me educo. Pesquisa para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade” (FREIRE, 1996, p. 32).

Percebe-se que a preocupação com a pesquisa permeia o cotidiano do professor. Nesse sentido, um dos propósitos do MPES é de qualificar a prática profissional, instrumentalizando o egresso para a pesquisa (MPES, 2010).

O docente, além de ter que desenvolver habilidades didáticas, conhecimento do conteúdo, metodologias de ensino, desenvolvimento da pesquisa científica, ainda é desafiado constantemente a desenvolver novas aptidões em suas tarefas diárias, como, por exemplo, o exercício da gestão acadêmica.

Pela fala disposta a seguir, percebe-se que o egresso se depara em seu ambiente de trabalho com atividades de gestão, motivo esse que o fez optar pelo mestrado profissional em ensino na saúde, posto que o MPES também qualificação para a gestão acadêmica.

[...] foi o que me levou, porque eu sou da área de análise clínica né, mas a maioria da minha carga horária aqui é na parte de gestão, eu trabalho muito com essa parte de currículo [...] (E-21).

A gestão acadêmica é outra habilidade cobrada do docente, que hoje, além de desenvolver suas atividades junto aos



alunos, tem diversas atividades administrativas e, para tanto, precisa qualificar-se. Estudos apontam para essa habilidade exigida dos docentes e que não foi trabalhada na graduação. Nesse aspecto, Pimenta e Anastasiou (2002, p. 39) aponta:

[...] espera-se dos professores seu envolvimento na administração e gestão em seus departamentos, na universidade, tomando decisões sobre currículos, políticas de pesquisa e financiamento, não apenas no seu âmbito, mas também no âmbito dos sistemas públicos estaduais, do sistema nacional de educação e das instituições científicas de fomento, de políticas de pesquisa, de ensino e de avaliação, aspectos que, de maneira geral, não são contemplados num processo de formação profissional do docente do ensino superior.

O MPES propõe que seus alunos tenham a capacidade de formular estratégias de articulação entre o ensino e o serviço e entre a graduação e a Pós-graduação dos cursos da área da saúde. A qualificação dos profissionais envolvidos com a gestão em ensino nas áreas de saúde se mostra muito coerente com as exigências dessa área de atuação.

Ainda na categoria qualificação visando à docência, a segunda subcategoria – qualificação por exigência da instituição de exercício profissional, constata que as instituições de ensino, atendendo às determinações da LDB e preocupadas com as avaliações junto ao Ministério da Educação, vêm exigindo dos professores a qualificação em nível de *strictu sensu*, cobrança essa evidenciada nas falas dos egressos:

[...] Como eu sou docente do curso de enfermagem da UNCISAL e lá uma das exigências pra gente ficar no curso tem que ter a qualificação, o mestrado, o doutorado [...] (E-16).

Na verdade, a gente tava precisando fazer mestrado, estava me sentindo cobrada [...] (E-21).

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



[...] foi porque eu sou docente de uma faculdade do interior de Alagoas e uma das exigências era que a gente tivesse o mestrado [...] (E-24).

Não se identificou manifestação em relação a uma qualificação por recomendação institucional como forma de aprimoramento profissional nos registros dos entrevistados. Isto, possivelmente, deve-se aos critérios de avaliação de produtividade e qualidade docente, que se concentram, hoje, na produção acadêmica destes professores. Ou seja, ensino e pesquisa passam a ser atividades concorrentes, e como os critérios de avaliação premiam apenas a segunda.

Pimentel ressalta que “uma cultura de desprestígio à docência acaba sendo alimentada no meio acadêmico, comprometendo, a almejada indissociabilidade ensino-pesquisa-extensão”.

Diante dos resultados, pode-se inferir que o desenvolvimento docente parece não ser ainda uma das preocupações das instituições de trabalho dos entrevistados.

A segunda categoria identificada nas falas dos egressos foi a qualificação para a preceptoria. A atuação dos egressos na preceptoria apresentou-se como motivo para busca do mestrado profissional.

Eu já trabalho como preceptora e sentia necessidade de ir além da minha técnica profissional, do meu conhecimento profissional específico na nutrição, e aprender mais sobre a formação de pessoas, sobre a parte pedagógica; então, o mestrado veio a calhar nesse sentido (E-03).

[...] o fato de também estar trabalhando como preceptora na unidade de saúde isso foi um fator sinequanon, estar recebendo aluno, precisar me qualificar [...] (E-31).

Apesar do preceptor não possuir a denominação de professor, ao receber estudantes para que sejam realizadas tarefas



de trabalho sob sua orientação, ele vivencia a função docente, detentor dos saberes investidos (saberes adquiridos no trabalho) (AZEVEDO, 2013, p. 126).

Sobre o preceptor Botti e Rego (2008), argumenta-se que se trata do “profissional que atua dentro do ambiente de trabalho e de formação, estritamente na área e no momento da prática clínica. A sua atuação como docente se dá por um curto período de tempo, com encontros formais que objetivam o progresso clínico do aluno ou recém-formado”.

O compartilhamento da prática do serviço com a academia torna-se um ganho de mão dupla. Ganha o aluno, pois aprende com as experiências práticas dos profissionais que atuam nos serviços, e ganham esses profissionais (preceptores), que se tornam professores e como educadores sentem a necessidade de buscar uma educação contínua.

Dentro da categoria de qualificação para preceptoria, foi notificada como subcategoria a busca pelo mestrado motivada pela participação no programa PET-Saúde.², como é possível verificar nas falas:

[...] com a chegada dos estudantes do PET, eles já vêm com essa visão de desenvolver pesquisa. Isso fez com a gente tivesse esse interesse em estudar mais, buscar mais e desenvolver também pesquisa na unidade de saúde, né, então isso foi um estímulo muito grande pra (sic) continuar estudando [...] (E12).

[...] mas com o PET a gente viu outros alunos, outras visões, então eu me encantei e disse eu tenho que fazer mestrado, né, pra (sic) ficar dentro desse universo do conhecimento, porque aqui é onde forma [...] (E13).

² O PET-Saúde caracteriza-se como uma estratégia do Pró-Saúde para fomentar a formação de grupos de aprendizagem tutorial em áreas prioritárias para o SUS, inserindo os estudantes das graduações em saúde nos espaços dos serviços. (BRASIL, 2010).

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



As falas dos entrevistados indicam que PET-Saúde despertou o interesse pela docência, pela pesquisa e, além disso, possibilitou a reflexão de sua prática profissional. Dessa forma, motivando-os a buscar a qualificação em programa de *stricto sensu*, para uma melhor atuação como profissional de saúde.

Sobre a participação no PET-Saúde como preceptor e a necessidade da qualificação em busca de novos conhecimentos, Souza Neto et al. (2011, p. 18) relatam:

[...] o acontecimento da interdisciplinaridade com os grupos do PET-Saúde de outras áreas da saúde, tais como enfermagem, farmácia, serviço social, nutrição, entre outras, a execução das pesquisas específica e geral, a promoção da saúde, a prevenção de agravos como a cárie dentária [...]. Ainda podem ser citados o estímulo à pesquisa e a participação de outros projetos de extensão, a apresentação de trabalhos de vivência em congressos e o despertar do interesse pela carreira acadêmica [...].

No caso desses participantes, pode-se inferir que o MPES/UFAL da Universidade Federal de Alagoas tem atraído os profissionais de saúde envolvidos com o ensino da graduação, interessados em qualificar sua prática de ensino, pesquisa e gestão acadêmica. E, tomar a própria prática docente como ponto de partida para empreender mudanças no cotidiano do ensinar e aprender no âmbito dos serviços de saúde, em um movimento de ação-reflexão-ação, constitui-se em instigante caminho a ser trilhado (FEUERWERKER, 2002; BATISTA, 2005).

Considerações finais

Os resultados e reflexões aqui elaborados limitaram-se ao recorte de dois dos objetivos propostos pela pesquisa de mestrado referida. Assim, outras discussões e inquietações



emergentes do tema proposto e investigado poderão ser publicadas e abordadas posteriormente.

Porém, os resultados apresentados neste artigo possibilitaram conhecer e tecer reflexões sobre os motivos pelos quais os egressos do MPES buscaram este mestrado, além de delinear um perfil dos mestres pesquisados e dar continuidade a algumas discussões pertinentes e importantes acerca do assunto.

Os achados indicaram que a maioria dos egressos do MPES é mulher entre 25 e 45 anos de idade, com uma predominância de docentes de cursos superiores de enfermagem ou medicina e formadas há, pelo menos, cinco anos. Expressaram ainda elementos relativos às limitações pessoais no campo do ensino, da pesquisa e da gestão acadêmica que as motivaram buscar a qualificação através do mestrado. O MPES torna-se, nesse contexto, uma oportunidade para a reflexão em relação à atuação desse profissional enquanto docente, bem como a possibilidade de sua atuação em pesquisas, o que poderia contribuir para a docência.

Os resultados também possibilitam questionar como estão desenhados os programas de desenvolvimento docente nas instituições destes egressos. Uma vez que se observa a busca por qualificação como uma iniciativa pessoal do egresso. Quando esta iniciativa teve origem institucional, a motivação foi atender às exigências burocráticas estabelecidas pelo MEC, e não como forma de aprimoramento profissional.

Portanto, fica evidente que a escolha do MPES para a qualificação dos profissionais de saúde envolvidos com a graduação e pós-graduação reforça a importância dessa modalidade de pós-graduação *stricto sensu* como instrumento importante na formação de um novo perfil de docente, capaz de gerar e gerir mudanças na formação dos profissionais da área da saúde.

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



Referências

ABREU, M. C. T. A.; MASETTO, M. T. **O professor universitário em aula**: prática e princípios teóricos. São Paulo: Cortez, 1982.

AZEVEDO, C. C. **Integração ensino-serviço em Unidades Básicas de Saúde no município de Maceió**: preceptoría do PET-Saúde/Saúde da Família na perspectiva da Ergologia e da Política Nacional de Humanização em Saúde. 2013. 247 f. Tese (Doutorado em Ciências) - Escola Nacional de Saúde Pública Sérgio Arouca, Rio de Janeiro 2013.

BATISTA, N. et al. O enfoque problematizador na formação de profissionais da saúde. **Revista Saúde Pública**, São Paulo, v. 39, n. 2, p. 231-237, 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rsp/v39n2/24047.pdf>>. Acesso em: 26 mar. 2014.

BATISTA, N. A.; Desenvolvimento docente na área da saúde: uma análise. *Trab.educ.saúde*, Rio de Janeiro, v. 3, n. 2, p. 283-294, Sept. 2005. Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1981-77462005000200003-&lng=en&nrmiso>. access on 09 Sept. 2015.

BATISTA, N. A.; SILVA, S. H. S. **O professor de medicina**: conhecimento, experiência e formação. São Paulo: Loyola, 1998. 181 p.

BOTTI, S. H. O.; REGO, S. Preceptor, supervisor, tutor e mentor: quais são seus papéis? **Revista Brasileira de Educação Médica**, Rio de Janeiro, v. 3, n. 3, p. 363-373, 2008.

BRANQUINHO. N. C. S. S. **Satisfação dos egressos do curso de graduação em enfermagem de uma universidade pública**. 2012. 108 f. Dissertação (Mestrado em Enfermagem) - Universidade Federal de Enfermagem, Goiânia, 2012. Disponível em: https://mestrado.fen.ufg.br/up/127/o/Nayla_Cec%C3%ADlia_Silvestre_da_Silva_Branquinho.pdf .Acesso em: 25 mar. 2015.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996: LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Edu-



cação Nacional. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 26 mar.2009.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Portaria Normativa nº 17, de 28 de dezembro de 2009. Dispõe sobre o mestrado profissional no âmbito da Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 29 dez. 2009. Seção 1, p. 20. Disponível em: < https://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/PortariaNormativa_17MP.pdf > Acesso em: 26 mar. 2015.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria da Educação Superior. Departamento de Hospitais e Residências; Ministério da Saúde. Secretaria de Gestão do Trabalho e da Educação na Saúde. Departamento de Gestão da Educação na Saúde. **Recomendações para projetos de mestrados profissionais em ensinos na saúde**. 2010. Disponível em: < http://www.capes.gov.br/images/stories/download/diversos/Seminario_Ensinosaude.pdf >. Acesso em: 30 jul. 2013.

CASTRO, C. M. A hora do mestrado profissional. **RBPG: Revista Brasileira de Pós-Graduação**, Brasília, DF, v. 2, n. 4, p. 16-23, jul. 2005. Disponível em: < <http://ojs.rbpg.capes.gov.br/index.php/rbpg/article/view/73/70> >. Acesso em: 25 mar. 2015.

COLENCI, R.; BERTI, H. W. Formação profissional e inserção no mercado de trabalho: percepções de egressos de graduação em enfermagem. **Revista Escola de Enfermagem da USP**, São Paulo, v. 46, n. 1, p. 158-166, 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/reeusp/v46n1/v46n1a22.pdf>.

COMISSÃO INTERINSTITUCIONAL NACIONAL DE AVALIAÇÃO DO ENSINO MÉDICO. **Avaliação do ensino médico no Brasil**: relatório geral 1991-1997. Brasília, DF, 1997. 112p.

CUNHA, A. M. de O.; BRITO, T. T. R.; CICILLINI, G. A. Dormi

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



aluno (a) acordei professor: interfaces da formação para o exercício do ensino superior. In: SILVA, J. dos R.; OLIVEIRA, J. F. de; MANCEBO, D. (Org.). **Reforma universitária: dimensões e perspectivas**. São Paulo: Alínea e Átomo, v. 1, p. 146-161, 2006.

FEUERWERKER, L. C. M. **Além do discurso de mudança na educação médica: processos e resultados**. São Paulo: Hucitec; Londrina: Rede Unida; Rio de Janeiro: Associação Brasileira de Educação Médica, 2002.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 16. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

HIGA, E. F. R. et al. Percepção do egresso de enfermagem sobre a contribuição do curso para o exercício do cuidado. **Texto & Contexto – Enfermagem**, Florianópolis, v. 22, n.1, p. 97-105. Disponível em: < http://www.scielo.br/pdf/tce/v22n1/pt_12.pdf>. Acesso em: jan.-mar. 2013.

HORTALE, V. A. et al. Características e limites do mestrado profissional na área da Saúde: estudo com egressos da Fundação Oswaldo Cruz. **Ciência & Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 15, n. 4, p. 2051-2058, jul. 2010. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/csc/v15n4/a19v15n4.pdf>>. Acesso em: 15 maio, 2015.

MASETTO, M. T. **Docência na universidade**. São Paulo: Papyrus, 1998.

MINAYO, M. C. S. (Org.). **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 6. ed. São Paulo: Hucitec; Rio de Janeiro: Abrasco, 1999.

PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, L. das G. C. **Docência no ensino superior**. São Paulo: Cortez, 2002. (Col. Docência em Formação v. 1).

PIMENTEL, M. da G. **O professor em construção**. Campinas: Papyrus, 1993.

RAMOS, F. R. S. et al. Formação de mestres em enfermagem



na Universidade Federal de Santa Catarina: contribuições sob a ótica de egressos. **Revista Brasileira de Enfermagem**: REBEn, Brasília, DF, v. 63, n. 3, p. 359-365, jun. 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/reben/v63n3/a02v63n3.pdf>>. Acesso em: 16 jun. 2015.

SOUZA NETO A. C. S. et al. Vivência da odontologia no PET-Saúde da Família da UFAL: aprendizado de ações coletivas baseado no ensino-pesquisa-extensão acadêmicos. **Revista ABENO**, Brasília, DF, v. 11, 1, p.16-18, 2011. Disponível em: <<http://revodonto.bvsalud.org/pdf/abeno/v11n1/a04v11n1.pdf>>. Acesso em: 16 jun. 2015.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS. Faculdade de Medicina. Pós-Graduação: ensino da saúde: histórico. Maceió, 2010. Disponível em: <http://www.ufal.edu.br/unidadeacademica/famed/pos-graduacao/ensino-na-saude/historico>. Acesso em: 25 mar. 2014.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS. Faculdade de Medicina. Regimento do Programa de Mestrado Profissional em Ensino da Saúde. Maceió, 2010.

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM: INDÍCIOS PARA SE PENSAR A AUTOEFICÁCIA DOCENTE FRENTE A AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM

Josete Leal Dias

Escola de Aplicação UFPA

Nelson Pirola

UNESP, Rio Claro

Maria Augusta Raposo Brito

UFPA, Bragança

Patrícia Feitosa dos Santos

SEDUC.PA

Não contou com financiamento

RESUMO

Este trabalho versa sobre a importância da autoeficácia para o ensino e para a aprendizagem, tendo em vista a avaliação como pedra angular para o debate. De natureza qualitativa, nos pressupostos da pesquisa bibliográfica, com interpretação dos dados baseada na análise do conteúdo, o estudo selecionou comunicações orais dos VI Congresso Internacional de Avaliação, Fortaleza - 2015, com o intuito de averiguar os significados trazidos pelas pesquisas concentradas nos eixos Políticas Públicas e Formação Docente e seus contributos à temática da autoeficácia. De posse do tratamento dos dados, foram identificadas as seguintes categorias: (a) em políticas públicas, temos avaliação como ethos competitivo; (b) no eixo Formação Docente, os eixos: domínio no campo teórico da avaliação formativa para a construção da cidadania e; (c) Profissionalização e Formação. Como resultado, pode-se dizer que nesses eixos há prioridade para o debate sobre provas externas; para conclusões que apontam o pouco domínio do professor para realizar a avaliação formativa e indicam a necessidade de o professor qualificar o status social de sua profissão. Com tais resultados, estudos na linha da autoeficácia foram ausentes e, com isso, indicou-se a necessidade de o campo da avaliação articular-se a outras frentes, para que o professor tenha formatividade em relação a si mesmo e à aprendizagem do aluno, pois a autoeficácia, como construto investigativo, tem apontado para a necessidade de se problematizar a prática docente à luz deste debate.

Palavras-chave: Autoeficácia. Avaliação. Formação Docente.



ABSTRACT

This study deals with the importance of self-efficacy for teaching and learning with a view to evaluation as a fundamental instrument for the debate. Qualitative kind, in the presuppositions of the bibliographic research, with interpretation of the data based on the analysis of the content, the study selected oral communications from the 6th International Congress of Evaluation, Fortaleza-2015, with the purpose of checking the meanings stated by the researches concentrated in the Public Policies and Teacher training axes and their contributions to the subject of self-efficacy. The following categories have been identified: (a) in public policies we have evaluation as a competitive ethos; (b) in the Teaching Training axis the axes: Domain in the theoretical scope of formative evaluation for the construction of citizenship and; (c) Professionalization and Training. As a result, we can say that in these axes there is a priority for the debate about external tests; for conclusions that indicate teacher's lack of mastery to perform the formative evaluation and indicate the teacher's need to qualify the social status of the profession. With these results there were no studies in the self-efficacy segment therefore we indicated the need of the scope of evaluation to articulate to other ways in order to the teacher has formativity in relation to oneself and the student's learning, because the self-efficacy, as an investigative construct, has indicated to the need to problematize the teaching practice according to the understanding of this debate.

Key-words: Self-efficacy. Evaluation. Teacher Training.

Introdução

A avaliação é um campo ainda em aberto e tem recebido diversas contribuições, especialmente no que tange à aprendizagem e, neste propósito, Fernandes (2015) tem se dedicado ao debate sobre a construção teórica desta temática. O autor cita algumas questões fundamentais ou críticas presentes, entre os quais: a) desenvolver e consolidar uma teoria da avaliação pedagógica, muito particularmente da avaliação *para*

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



as aprendizagens e *das* aprendizagens; b) descrever, analisar e interpretar práticas que se desenvolvem em salas de aula; c) articular e integrar os processos de aprendizagem, avaliação e ensino; e d) compreender as relações entre a avaliação para as aprendizagens e a avaliação das aprendizagens.

Similarmente, tomando por base o estudo de Costa (2010), com o estado da arte em avaliação no período de 1999 até 2008, é possível afirmar que o tema mais presente em relação à avaliação foi o denominado Pensamento Educacional, com mais de 50% das publicações. O interesse pelo tema Ensino e Aprendizagem recebeu apenas 25% das atenções. O cerne do estudo era evidenciar as concepções de avaliação da aprendizagem que predominaram no pensamento pedagógico brasileiro difundido por meio de periódicos especializados. Conclui chamando atenção para a necessidade de se ampliar o debate para a formação docente.

Ao chamar atenção para a necessidade de se pensar sobre as práticas avaliativas, pode-se dizer da importância de estudos que retratem como os professores, as escolas e os sistemas orientam as ações avaliativas. A avaliação por fazer parte das práticas humanas e, muitas vezes, pode adentrar aos espaços das aulas de forma uniforme sem considerar os sujeitos, tempos e espaços pedagógicos. Não se nega que, na atualidade, o paradigma de avaliação para a autonomia e para a aprendizagem tem tido grandes avanços no sentido de alcançar a educação de qualidade e para todos.

Para tal propósito, a temática precisa ser tratada nos cursos de formação inicial e continuada, pois há evidências de que a escola ainda efetiva práticas de avaliação de caráter classificatório. Nesse sentido, Glap (2013, p. 102), ao fazer um estudo sobre a avaliação conclui que:



A avaliação precisa possibilitar às crianças agir em seu processo educativo, ou seja, elas devem ser envolvidas nas práticas avaliativas e seus registros. Isso implica que os professores compreendam a criança como sujeito de direitos, como ser em desenvolvimento, com características únicas, devendo ser avaliadas, portanto, pelo que são no presente momento e não pelo modelo que espera por elas nos anos seguintes do Ensino Fundamental.

Compreender o sujeito em seu desenvolvimento e, assim, buscar uma avaliação que atenda ao momento em que o aluno se encontra é um dos desafios para a prática de avaliação. Se observados os estudos acima citados, percebe-se que a avaliação passa necessariamente pela assunção que os sujeitos expressam a respeito do papel da escola na formação humana de seus sujeitos. Todos chamam atenção para a formação docente com vista a de fato compreender a avaliação em sua natureza, finalidade, modalidades e fins para os quais se destina.

Glap (2013), ao indicar a preocupação com o aluno e o atendimento à sua individualidade, suas características, emoções em articulação às práticas avaliativas, leva-nos a pensar sobre as diversas temáticas que a avaliação se alia. Conclui-se que, para a autora, a motivação é um tema necessário ao campo teórico da avaliação. Ao tratar da aprendizagem, pensa-se no sujeito escolar como ser psicossocial e que, portanto, precisa ser olhado em suas variadas dimensões.

Ainda tomando o campo macro sobre a avaliação, em especial na educação básica, é visível que, a partir dos anos 90, no Brasil, é assumida aos moldes do controle externo, via monitoramento da aprendizagem, em especial, visando às habilidades em matemática e em língua materna. Este monitoramento, por vezes, passa a ser compreendido pelas escolas como a pedra angular do planejamento escolar. Com isto, as-

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



severa-se que a supervalorização da avaliação da aprendizagem foca a competência técnica da avaliação em detrimento das questões teóricas, o que poderá fazer da escola um local de reprodução da ideologia do Estado. Como tendência mundial, as avaliações externas são realizadas e cabe à escola buscar problematizar questões como: que interpretação os professores fazem a respeito dos resultados das avaliações externas? Como podem contribuir para a elaboração de atividades adequadas à aprendizagem dos alunos em um escopo não classificatório? Que outras medidas no contexto da aula os professores assumem no que diz respeito à formação humana do aluno frente à quase exclusiva atenção às habilidades conceituais? Que imagem de si constroem os alunos e professores mediante os resultados das avaliações externas e da aprendizagem? Sendo os resultados não positivos, como os alunos e professores reagem frente à crença em relação ao seu potencial para o desempenho escolar?

Pensa-se que as avaliações, em especial as que ocorrem em sala de aula, precisam também ocuparem-se de demandas que extrapolam o exposto, para assentá-las em âmbitos da confiança, da autoeficácia, entre outros construtos que estejam a serviço do comportamento humano, de modo a responder com qualidade a todo e qualquer programa de monitoramento, seja ele externo ou da realidade vivida. Para além das colocações citadas não há como negar a importância do contexto social na formação da personalidade do aluno, pois fatores afetivos e cognitivos são interdependentes e concorrem para a melhoria do processo ensino-aprendizagem. Do mesmo modo, fala-se sobre a formação do professor. De modo peculiar, falar que no campo do ensino da matemática há estudos que buscam conhecer não só os aspectos cognitivos, mas também os aspectos



afetivos e o comportamento de professores e alunos, dentre outros temas, frente à aprendizagem conceitual.

Avaliação, motivação, atitudes e autoeficácia são matizes nas quais ainda se está buscando uma aproximação, mas que tem sido recorrente em termos das situações anunciadas: provas externas, avaliação da aprendizagem, desempenho do aluno, entre outros. Todos, em certa medida, convergem para a intenção da escola alcançar padrões de qualidade para todos. O cerne é problematizar como esses anúncios convivem para a promoção de alunos e professores em que sua confiança, suas emoções, seus sentimentos, seu desempenho, sejam atendidos, bem como discutir quais fatores os determinam.

Mediante o exposto, o que se propõe é analisar as produções acadêmicas do VI CONGRESSO INTERNACIONAL DE AVALIAÇÃO/2015, para vislumbrar possíveis interfaces com o tema da autoeficácia. Como corpus de investigação, tomam-se as Comunicações Orais, nos eixos Políticas Públicas e Formação Docente com vistas a traçar indícios para o debate a respeito da autoeficácia no contexto escolar. Para isso, é necessário minimamente saber o que cada eixo se propõe a debater; o que marca o pensamento investigativo para apostar em futuros estudos nessa linha. De posse dessa intenção, este texto apresenta as seguintes seções: referencial teórico com indicações para a avaliação e autoeficácia no contexto da docência, aspectos metodológicos demonstrando o tratamento dos dados e política investigativa, resultados e discussões indicando os contributos do estudo e considerações finais.

Referencial teórico

Anunciou-se, anteriormente, que nosso interesse versa sobre avaliação, observando as produções no VII Congresso

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



Internacional de Avaliação, 2015, e seus respectivos vínculos a Políticas Públicas, Formação Docente para dizermos da Autoeficácia.

Quanto à avaliação, sabe-se que esta não é uma temática que ganha relevo recentemente, aliás, adjetivada por Sistemática, seus contornos advêm dos anos oitenta, quando é assumida pela centralidade dos eixos estruturantes das políticas públicas, em geral, e das políticas educacionais, podendo ser admitido como uma das formas mais premente de controle do Estado. Afonso (2001, p. 260), assinala que:

A presença do Estado avaliador na educação promove um ethos competitivo pelas avaliações externas e pelo predomínio de uma racionalidade instrumental e mercantil que tende a supervalorizar indicadores e resultados acadêmicos quantificáveis e mensuráveis a despeito de contextos e processos educativos específicos. Através da avaliação pode-se dar aumento (neoconservador) do poder de controle central do Estado em torno dos currículos, da gestão das escolas e do trabalho dos professores. Pode também ocorrer a indução e implementação (neoliberal) de mecanismos de mercado no espaço público estatal e educacional, neste caso, em função das pressões de alguns setores sociais mais competitivos e das próprias famílias.

Deste ponto de vista, qualquer pretensão de mudança recai fortemente sobre a formação docente e a gestão [democrática] da escola. A configuração do sistema econômico que de sobremaneira interfere nas práticas escolares tem nessas duas âncoras a possibilidade de resistência. Assim, se a escola não se fortalecer para tal enfrentamento, a avaliação da aprendizagem fica restrita a uma modalidade certificativa. Passar de uma avaliação psicométrica a uma avaliação formativa, mediadora, ou emancipatória, como visto na literatura, tem sido pauta em âmbitos teóricos.



Muitas investigações têm apontado para os caminhos que a avaliação tem feito. Entre estas a de Cálderon e Borges (2013; p. 177), indicando as seguintes perspectivas: (a) na década de 1970, a avaliação passou a centrar-se na avaliação de currículos e programas; (b) a partir dos anos 1980, com a presença da dimensão política da avaliação, as temáticas passaram a tratar das metodologias qualitativas de avaliação; (c) na década de 1990, a avaliação ocupa papel central na formulação e implementação das políticas educacionais, principalmente por meio da criação de sistemas e de instrumentos de avaliação em larga escala; (d) e na década de 2000, a atenção se volta para as alternativas de modernização das metodologias de avaliação, seguidas pelos resultados de avaliações de programas e projetos educacionais, enfatizando-se estudos acerca do contexto escolar, bem como discussões sobre instrumentos de avaliação e a visão de avaliação da aprendizagem e as respectivas influências na prática do professor.

Compreender os percursos que orientam as teses sobre avaliação exige verificar não só o pensamento educacional que está no substrato do tema, é necessário dizer de outras contribuições, como as provenientes da sociologia, das ciências da cognição, da antropologia e da teoria da comunicação (BLACK E WILLIAM, 2006; EARL, 2003; GARDNER, 2006), por exemplo. Contudo, ainda há dificuldades para a maioria dos sistemas educativos implementarem uma avaliação que desenvolva as aprendizagens e, conseqüentemente, ajude os alunos a aprender (STIGGINS, 2005). Evidentemente que mais que investimentos na compreensão do estado da arte para assentar o pensamento pedagógico avaliativo brasileiro é urgente a materialização de uma avaliação em sala de aula que favoreça a aprendizagem.

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



Assim sendo, conceber a escola, ou por outra, a avaliação, como reprodutora das desigualdades sociais é uma concepção que necessita ser superada. A este respeito, autores como Luckesi (2000), Hoffmann (1995), Vasconcellos (1998), Sousa (1998) e Freitas (2002), reafirmam o desafio e a possibilidade de uma avaliação emancipatória.

Uma vez colocada algumas contribuições das diferentes áreas do conhecimento ao tema avaliação, traz-se a este texto elementos da psicologia social, em Bandura, para se tratar da autoeficácia, atitudes, entre outros. Ao se falar em avaliação, entre outros temas correlatos, temos as relações: professor-aluno, aluno-aluno, aluno-conhecimento como forma de buscar estratégias para a melhoria da aprendizagem. Para além desses, Crooks (1988) chamou atenção para aspectos motivacionais no que tange à avaliação e, por conseguinte, a aprendizagem, esclarecendo que a ansiedade, a competitividade, (des)motivam o aluno e interferem em sua aprendizagem. Isso porque a competitividade no processo pedagógico determina comparação de padrões sociais, e uma das formas de se fazer isso vem ser o uso da avaliação com natureza meritocrática.

Com isso, afirma-se a necessidade de o professor usar estruturas cooperativas como forma de fazer da escola um espaço de crescimento educativo para o aluno. Ao nosso ver, faz-se necessário indicar elementos para se argumentar a respeito de possíveis correlações entre a avaliação e, em destaque, a autoeficácia. Em relação ao que foi expresso, pode-se, então, indicar que este é um aspecto de suma importância para o exercício da prática profissional e da avaliação em especial.

Para falar de autoeficácia, citamos brevemente a Teoria de Aprendizagem Social Bandura (1977), proposta com fins de compreender o comportamento humano, no que se refe-



re à motivação, ao pensamento e à ação. Nesse pressuposto, o funcionamento psicológico é compreendido entre as interações de eventos ambientais, fatores pessoais (em forma de cognição, afeto e eventos biológicos) e comportamento, assim chamado de reciprocidade triádica. Segundo Bandura (1986) (apud BZUNECK, 2001), as crenças de autoeficácia se originam das experiências exitosas próprias ou de terceiros, ou, de outro modo, de uma fala motivadora externa ou de processos fisiológicos. Acredita-se que ao possibilitar ao aluno um ambiente desafiador, cooperativo e com possibilidades de crença em sua autoeficácia, sua autoestima proporcionará melhores resultados de aprendizado. Segundo Bandura (1986), os alunos mais autoeficazes estão mais aptos a realizar tarefas com maior grau de dificuldade, e, assim, alcançar níveis elevados de desempenho. Por autoeficácia entende-se a “crença na própria capacidade de organizar e executar cursos de ações requeridas para produzir determinadas realizações” (BANDURA, 1997, p.3).

Nessa mesma linha, é importante citar Schunk e Meece (2005) apud Silva et al (2014), afirmando que alunos com crenças negativas acerca de suas capacidades para resolver problemas tendem a ter menor persistência nas tarefas escolares, daí a importância da autoeficácia.

Os autores citados indicam a importância de uma audição que preserve, no contexto da aula, estímulos positivos. Na perspectiva de Bandura, há algumas potencialidades que precisam ser pensadas pelo professor no contexto da aula, e que por conta de nosso interesse estendemos a avaliação, que são: Capacidade simbólica: habilidade de interpretar seu desempenho e experiências, dando-os significação; Capacidade Preditiva: habilidade de desenvolver comportamentos, diri-

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



gindo-os em relação a objetivos e metas direcionados para o futuro, por antecipação das prováveis consequências das ações futuras; Capacidade Vicariante: habilidade de aprender por meio da observação de comportamentos de outras pessoas, e das consequências desses comportamentos para consigo mesma; Capacidade Autorregulatória: habilidade que a pessoa possui para auto-direção, para serem agentes e realizarem escolhas; Capacidade Autorreflexiva: crenças que as pessoas têm a respeito de si mesmas. Esta capacidade, que inclui os pensamentos autorreferentes, permite às pessoas se analisarem, através da reflexão, de suas experiências e de seus próprios processos de pensamento, proporcionando uma organização de sua autopercepção.

Levando em conta o conceito de autorreflexão, a pessoa chega ao autoconhecimento incluindo a percepção de autoeficácia. Esses construtos trazem para o debate em avaliação outros, como os de autoconceito e autoestima. Bandura (1986, p. 409) definiu autoconceito como uma “visão de um indivíduo formada por meio da experiência direta e avaliações de outras pessoas que são significativas”. E Autoestima, como avaliação de autovvalorização, que depende de como a cultura valoriza os atributos que um indivíduo possui e o quanto seu comportamento alcança padrões pessoais de capacidade e de merecimento.

Há estudos que estendem a preocupação em relação à autoeficácia, envolvendo temas correlacionados à aprendizagem, a exemplo os estudos de Silva et al (2014, p. 115) envolvendo 127 crianças. Os autores relatam que em sua pesquisa envolvendo gênero as meninas apresentaram maior percentual de casos de dificuldades em aritmética. Em contrapartida, entre os meninos houve maior dificuldades no campo da leitura. Neste estudo, tem-se a ratificação de que crianças com au-



toeficácia possuem bom desempenho escolar. Mediante o exposto, a nossa provocação vem no sentido de aliar a avaliação à autoeficácia docente, de modo a indicar que construtos como o primeiro legítima determinada posição social, pedagógico e emocional do professor.

Procedimentos metodológicos

A pesquisa assenta-se no paradigma qualitativo quanto sua natureza, de cunho exploratório quanto a seus objetivos e de caráter documental quanto aos procedimentos a partir de elementos da pesquisa bibliográfica (PRODANOV; FREITAS, 2010), para buscar aproximação com a temática avaliação e autoeficácia como forma de contribuir ao debate, para verificar a possibilidade de aprofundamento do tema, no sentido de problematizar e criar hipóteses investigativas que se configurem em novas pesquisas, ou seja, este estudo visa à aproximação com as ideias e os fatos dos objetos citados.

Segundo Malhotra (2001), a pesquisa exploratória é usada em casos nos quais é necessário definir o problema com maior precisão, seu objetivo é prover critérios e compreensão. A autora argumenta que a pesquisa exploratória tem as seguintes características: informações definidas ao acaso e o processo de pesquisa flexível e não-estruturado. A amostra é pequena e a análise dos dados é qualitativa. As constatações são experimentais e o resultado, geralmente, seguido por outras pesquisas exploratórias ou conclusivas.

Sendo assim, este estudo tem como cenário as publicações do VI Congresso Internacional de Avaliação, Fortaleza, 2015, em especial os eixos 9, Avaliação Institucional e Políticas Públicas; e eixo 10, Avaliação e Formação de Professores, am-

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



bos na categoria Comunicação Oral. Tais eixos foram escolhidos por se compreender que ambos são estruturantes nas práticas avaliativas por constituírem e definirem políticas, ações e modelos indutores de performances didáticas. Políticas Públicas e Formação docente são retroalimentadas por seus desdobramentos no contexto intra e extraescolar.

No eixo nove, há trinta e dois artigos publicados, desses dezesseis foram selecionados por estarem de acordo com os objetivos do estudo; no eixo dez, há dezesseis trabalhos apresentados, sendo que apenas onze fizeram parte de nossa amostra. Totalizaram para esta pesquisa vinte e sete trabalhos do total publicado. A seleção se deu em função da possibilidade de estabelecer diálogo entre os eixos e, de posse desse diálogo, alinhar os caminhos traçados com o tema autoeficácia.

A análise ficou por conta das variáveis “assunto abordado, finalidade educativa, resultados”. As que dizem respeito à caracterização da região de publicação, instituição, formatação de teses, dissertações ou TCC, entre outros, não foram considerados para análise. Os resultados foram organizados levando em conta os trabalhos que expressavam, com clareza, os objetivos, a metodologia e os resultados da pesquisa. Na análise, verificou-se a abordagem dos pesquisadores no âmbito da convergência e/ou divergência dos achados. Para isso, usou-se Bardin (2011), com os pressupostos da análise de conteúdo, que pode ser definida como um conjunto de instrumentos metodológicos, em constante aperfeiçoamento, que se presta a analisar diferentes fontes de conteúdo (verbais ou não-verbais). Para uso da análise de conteúdo em investigação, é possível dizer que, para a interpretação dos dados, a análise de conteúdo transita entre dois polos: o rigor da objetividade e a fecundidade da subjetividade, e ainda que esta técnica possui algumas etapas,



entre as quais: 1) pré-análise; 2) exploração do material; e 3) tratamento dos resultados, inferência e interpretação.

Mediante o caminho traçado, a pretensão é explicitar aspectos interpretativos sobre a avaliação em comunicação oral no VI Congresso Internacional de Avaliação e indicar significados subjacentes a essas comunicações no ensejo de problematizá-los à luz do debate a respeito da autoeficácia para a melhoria das aprendizagens na Educação Básica.

Resultados e discussões

Para se chegar aos resultados, após a leitura dos artigos foram feitos quadros, para se chegar às categorias iniciais, conceitos norteadores e categorias finais, isto para cada eixo, indicando o número do trabalho na publicação dos Anais, título ou assunto abordado, finalidade educativa, autores e resultados. De posse da análise do conteúdo, foi possível construir a seguinte síntese:

Quanto ao eixo 9, Políticas Públicas, obteve-se, na seção, categorias iniciais duas âncoras analíticas: (a) *Avaliação no contexto da Gestão por Resultados* e – (b) *Avaliação e o Estado Avaliador*, que a partir da aproximação dos conceitos norteadores foi possível indicar apenas uma categoria geral, qual seja: **AVALIAÇÃO COMO ETHOS COMPETITIVO**. Em relação ao eixo 10, Formação de Professores, obteve-se três categorias iniciais: (a) **dominar o campo da avaliação Formativa**; (b) **avaliar para a Cidadania**; e (c) **Profissionalização e Formação**. Após análise e uso dos conceitos norteadores, também foi possível indicar duas categorias finais, quais sejam: (a) **Domínio no campo teórico da avaliação formativa para a construção da cidadania**; e (b) **Profissionalização e Formação**.

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



Como já anunciado, a intenção é dizer dessas categorias à luz da autoeficácia e, sendo assim, iniciemos por trazer as categorias finais para suscitar novas digressões. *Uma avaliação com Ethos competitivo, em que o campo teórico da avaliação formativa precisa ser consolidado e a profissionalização docente busca referendo de qualidade social, que percepções o professor tem de si como profissional que garanta seu engajamento no seu **que-fazer** com vista à sua autoeficácia?* Esta vertente é o que nos tem inquietado no sentido de pleitearmos em formação acadêmica posterior problematizá-la com propriedade. Para este texto, coube fazer emergir sentidos e significados expressos pelas comunicações orais do evento, nos eixos citados. Indicou-se que os conceitos norteadores, ao se fazer a análise do conteúdo, serviram de baliza para a composição da ideia central das categorias finais. Como se pode ver abaixo:

- 1. AVALIAÇÃO COMO ETHOS COMPETITIVO:** a avaliação externa precisa ocupar o espaço que lhe é concedida, para que a escola perceba sua finalidade como ação diagnóstica. A escola, de posse dos resultados, precisa possibilitar reflexões para a sala de aula e, assim, a implementação das avaliações externas deixem de ser um instrumento de manutenção do status quo da Política Meritocracia.
 - Provas externas ajudam na identificação do diagnóstico, mas pouco contribuem para a mudança efetiva da qualidade do ensino.
 - Existe, por meio das avaliações externas, a valorização da competitividade entre as escolas, estabelecendo uma pedagogia de conflito.



- A Política de Educação Estadual está baseada na gestão por resultados e isso conduz as práticas escolares e de ensino rumo à meritocracia.
- A escola precisa saber qual é o seu papel, saber as finalidades dos diversos tipos de avaliação para frente aos resultados das provas externas.
- Os Estados assimilam as Políticas do Banco Mundial usando a meritocracia ao valorizar o docente por meio de bonificação;

2. DOMÍNIO DO CAMPO TEÓRICO DA AVALIAÇÃO FORMATIVA PARA A CONSTRUÇÃO DA CIDADANIA:

- a formação inicial e continuada necessita subsidiar os professores no que tange ao campo teórico da avaliação. Não se trata de falar apenas em instrumentos, mas trazer aprofundamento teórico que vise avaliar o aluno com vista a construção de sua cidadania.
- Superar método tradicional de avaliação 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.
 - O professor precisa dominar o campo da avaliação e saber o que é avaliar. Saber avaliar na perspectiva formativa
 - É preciso o professor desenvolver experiências de investigação sobre a avaliação em sua prática, para adquirir consciência de que, na sua profissão, o conhecimento é construído procurando corresponder às reais necessidades da escola. Valorizar a formação humana e formar para a cidadania.

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



3. **PROFISSIONALIZAÇÃO E FORMAÇÃO:** é preciso que o professor busque fortalecer o campo de sua profissionalização com competência técnica e política para que a docência alcance o status social de referência. É preciso atuar como professor reflexivo de formação permanente para o enfrentamento dos desafios impostos.
- O curso de formação precisa ser valorizado. O professor precisa de políticas que qualifiquem a profissão, pois os egressos percebem a desvalorização das licenciaturas em relação ao bacharelado.
 - Formar professor reflexivo e investir na formação continuada bem como discutir qual é o papel do professor perante as políticas públicas de avaliação externa.
 - Sobre o trabalho com o planejamento, tanto pedagogos quanto professores indicaram a importância do ato de planejar e o significado que este assume em seu trabalho. Assim, pretendem repensar e implementar ações que subsidiem o trabalho em diferentes espaços e tempos no ambiente escolar.

Os resultados como bem expressos pelas categorias finais indicam a necessidade de tornar o campo da avaliação consubstanciado de referência teórica que subsidie a prática de forma qualitativa, bem como indicam a necessidade de a escola ter claros os objetivos das provas externas, via política de Estado, ao mesmo tempo em que se deve tratar a profissionalização em sua natureza e amadurecimento técnico e político para o enfrentamento da realidade. Pode-se, então, indagar: que interfaces ou repercussões esses achados implicam quanto à motivação da crença e da autoeficácia para a prática docente?



Autores como Shunck (1991), Pajares (1996), citados por Bzuneck (2001), já anunciam a importância de fatores motivacionais para o aprendizado do aluno. Compreende-se que não seja diferente em se tratando de professor e sua atuação.

Bandura, já citado, orienta que é preciso o professor criar ambientes e atividades que possam possibilitar êxitos em âmbitos colaborativos em que as experiências vicariantes sejam motivadoras e, assim, ocorra o engajamento do aluno na atividade. Mediante os resultados, pode-se pensar todo esse anúncio em relação ao professor. Deste modo, levando em conta que a avaliação tem ênfase em sua natureza na meritocracia e que há necessidade do domínio no campo do saber sobre a avaliação e a profissionalização docente necessita de refendo social, como o professor constrói sua autoimagem no sentido de se engajar em sua atividade? Mediante esse quadro, é viável dizer da necessidade de estudos que tratem da autoeficácia e suas repercussões no campo da formação e da profissionalização docente.

Considerações finais

A eficácia e ou a autoeficácia no campo da educação tem recebido aponto, em especial, com a Psicologia da Educação Matemática. É sabido que as atitudes dos professores podem influenciar o educando. As atitudes podem ser modificadas ao longo da vida das pessoas. Para Brito (2006), as atitudes dizem diretamente da influência na aprendizagem.

Para Bandura (1999), a expectativa de autoeficácia fortalece o sujeito em sua autoestima por duas vias, uma como mediador cognitivo e a outra como variável cognitivo-emocional. Esses níveis constituem padrões de desenvolvimentos de

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



desempenho. O que se quer chamar atenção é para as significações encontradas no campo da docência, em especial do VI Congresso Internacional de Avaliação - 2015, expressando que há uma forte tendência de práticas influenciadas pelo Estado Avaliador, determinando práticas avaliativas e, conseqüentemente, agindo a favor de uma avaliação para a meritocracia e para a necessidade urgente de uma formação capaz de implementar uma política de avaliação para a construção da cidadania.

Mediante as demandas de políticas externas que determinam e constituem tanto as práticas docentes quanto a formação de professor, indaga-se a quanto está a autoeficácia desse professor frente aos resultados das avaliações - externa e de aula - que por vezes trazem resultados não muito aprazíveis. Que crenças possuem os docentes em sua performance pedagógica mediante o modelo de educação regida pelo Estado Avaliador? Entende-se que o fortalecimento da profissionalização da docência tem a ver, também, com temas como autoeficácia, autoestima e motivação. Mediante análise das comunicações orais, é possível dizer que os estudos têm se direcionado para averiguar as práticas de provas externas; identificar o pouco domínio da avaliação formativa e indicar a necessidade do professor estabelecer status social de sua profissão. Com tais resultados, referenda-se a necessidade de estudos na linha da autoeficácia como um modo de possibilitar ao campo da avaliação outras frentes para que o professor tenha formatividade em relação a si mesmo e à aprendizagem do aluno.

Referências

AFONSO, A. J. Reforma do Estado e políticas educacionais: entre a crise do Estado-nação e a emergência da regulação supra-



nacional. **Educação e Sociedade**, Campinas, n. 75, p. 15-32, ago. 2001.

BANDURA Albert. A social cognitive theory of personality I n L. Pervin & O. John (Ed.), **Handbook of personality** (2nd ed. pp. 154-196). New York: Guilford Publications. (Reprinted in D. Cervone & Y. Shoda [Ed s.], *The coherence of personality* . New York: Guilford Press. Stanford University. 1999.

_____ **Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change.** *Psychological Review*, 84, p. 191-215, 1977.

_____ **Social foundations of thought and action: A social cognitive theory.** Englewood Cliffs, NJ: Prentice- Hall. 1986

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo.** São Paulo: Edições 70. 2011.

BLACK, P. & WILIAM, D. (2006). **Developing a theoryofformativeassessment.**

In J. Gardner (Ed.), *Assessmentand Learning*. London: Sage, pp. 81-100.

BRITO, M. R. F. Alguns aspectos teóricos e conceituais da solução de problemas matemáticos. In: BRITO, M. R. F. (Org.). **Solução de problemas e a matemática escolar.** Campinas: Alínea, 2006, p. 13-53.

BZUNECK, J. A. As crenças de auto-eficácia e o seu papel na motivação do aluno. In: BORUCHOVITCH, E.; BZUNECK, J. A.(Org.). **A motivação do aluno:** contribuições da psicologia contemporânea. Petrópolis: Vozes, 2001, p. 116-133.

CALDERON, A. I ; BORGES, R. M. . *Avaliação Educacional: Uma abordagem à luz das revistas Científicas Brasileiras. Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, v. 6, p. 167-183, 2013.

COSTA Simone. F.P. *Concepções de avaliação da aprendizagem: um balanço de produções no período de 1999 a 2008.*

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



Dissertação de Mestrado. Mestrado em Educação. Pontifícia Universidade Católica de Goiás. Goiânia - 2010.

CROOKS, T. J. The impact of classroom evaluation practices on students. **Review of**

Educational Research, Washington-DC, v 58, n. 4, p. 438-481, winter 1988.

Earl, L. (2003). Using Assessment to Motivate Learning. In **Assessment as learning: Using classroom assessment to maximize student learning**. (pp. 67-77). Thousand Oaks, CA: Corwin Press.

FERNANDES, Domingos. **Pesquisa de Percepções e Práticas de Avaliação no Ensino Universitário Português**. Est. Aval. Educ., São Paulo, v. 26, n. 63, p. 596-629, set./dez. 2015.

FREITAS, L. C. de. **Avaliação: construindo o campo e a crítica**. Florianópolis: Insular, 2002.

GARDNER, H. The Science of Multiple Intelligences Theory: A Response to Lynn Waterhouse. **EDUCATION A L PSYCHOLOGIST**, 41 (4), 227-232 Copyright ©2006, Lawrence Erlbaum Associates, Inc. disponível em: <http://alliance.la.asu.edu/temporary/students/katie/MultipleIntelligencesGardner.pdf>. Acessado em 29 de junho de 2017.

GLAP Graciele. **Avaliação na/da Educação Infantil: Estado da Arte 2000-2012**. Ponta Grossa- Dissertação de Mestrado. 2013. Programa de Pós e Graduação em Educação Mestrado e Doutorado setor de Ciências Humanas, Letras e Artes. Universidade Estadual de Ponta Grossa. 2013

HOFFMANN, J. M. L. Avaliação: mito e desafio: uma perspectiva construtivista. 29. ed. Porto Alegre: Mediação, 1995.

LUCKESI, C. **Avaliação da aprendizagem escolar**. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

MALHOTRA, N. **Pesquisa de Marketing**. 3.ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.



PRODANOV C. C.; FREITAS E. C. de. **Metodologia do trabalho Científico: Métodos e Técnicas da Pesquisa e do Trabalho Acadêmico**. Associação Pró-Ensino Superior em Novo Hamburgo – ASPEUR – Universidade Feevale. Novo Hamburgo. RS.2013.

SILVA, Juliana da, et al. **Autoeficácia e desempenho escolar**. Revista *Quadrimestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional*, SP. Volume 18, Número 3, Setembro/Dezembro de 2014: 411-420.

SOUSA, C. P. de. Descrição de uma trajetória na/de avaliação educacional. In: CONHOLATO, M. C. et al. (Org.). **Sistemas de avaliação educacional**. Ideias, nº 30, p. 161-174, 1998.

STIGGINS, R. J. **From formative assessment to assessment for learning: a path to success in standards-based schools**. *Phi Delta Kappan*, 87(4), 324-328. 2005.

VASCONCELLOS, C. dos S. **Processo de mudança da avaliação da aprendizagem**: o papel do professor – representações e práticas. 1998. 283 f. Tese (Doutorado em Educação: Didática) -FE/USP, São Paulo, 1998.

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



VIVÊNCIAS EM FORMAÇÃO CONTINUADA III: ENCONTROS E DESENCONTROS DA AVALIAÇÃO EDUCACIONAL

Clarice Carolina Ortiz de Camargo

CAp ESEBA/UFU

Luciana Guimarães

Escola Municipal Professora Orlanda Neves Strack

Olenir Maria Mendes

FACED/PPGED/ UFU

Agência Financiadora: Pró-reitoria de Extensão, Cultura e Assuntos Estudantis da Universidade Federal de Uberlândia - PROEX/UFU

RESUMO

O presente texto visa apresentar um projeto de formação continuada intitulado “Vivências em formação continuada III: encontros e desencontros da avaliação educacional”, desenvolvido por meio do Programa de extensão integração UFU/Comunidade - PEIC/PROEX, que no ano de 2014 contou com a sua terceira edição. Tal projeto teve como objetivo contribuir com a formação continuada de professores/as acerca dos fundamentos e práticas da avaliação educacional por meio de reflexões, discussões e estudos teóricos sobre avaliação educacional. Os debates sobre as dimensões técnicas e políticas da avaliação intensificaram-se a partir da crescente discussão teórica sobre a influência da avaliação no processo de construção do fracasso escolar e da lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996, que destaca a obrigatoriedade da avaliação no âmbito da aprendizagem institucional, propondo uma avaliação qualitativa a serviço da aprendizagem. Pensar em uma avaliação que contraponha esse modelo excludente e que contribua com a aprendizagem significativa implica em refletir com os/as profissionais que atuam na educação básica da rede pública de ensino de Uberlândia. No que consiste a avaliação, qual sua função no contexto escolar, quais os instrumentos clássicos da avaliação, qual a cultura da avaliação, qual o papel da Avaliação Externa, Sistêmica e Institucional. Nesse sentido, acredita-se que disseminar essa concepção representaria uma possibilidade de mobilização para as mudanças necessárias na organização do trabalho pedagógico, especialmente no que se refere às práticas avaliativas.

Palavras-chave: Formação Docente. Formação continuada. Avaliação Educacional.



ABSTRACT

This text aims to present a project of continuing education entitled “Experiences in continuing education III: educational evaluation encounters and disencounters” developed by UFU / Community Integration Extension Program – PEIC / PROEX, which in 2014 had its third edition. This project aimed to contribute to the continuing education of teachers about the fundamentals and practice of educational assessment, through reflections, discussions and theoretical studies of educational evaluation. The discussions on the technical and political dimensions evaluation of intensified from the growing theoretical discussion about the influence of the evaluation in the construction process of school failure and Law No. 9394 of December 20, 1996, which highlights the assessment requirement within the institutional learning proposing a qualitative assessment of service learning. Think of an assessment that opposes this exclusionary model and contribute to meaningful learning implies reflect with professionals working in the basic education of the public school system in Uberlândia which consists evaluation, what is their role in the school context, what are the evaluation classical instruments, what is the culture of evaluation, what is the role of the External Evaluation, Systemic and Institutional. We therefore believe that disseminating this view is a possibility to mobilize the necessary changes in the organization of the pedagogical work, especially with respect to evaluation practices.

Key-words: Teacher Training; Continuing education; Educational Evaluation.

Introdução e justificativa

Historicamente, a avaliação constituiu-se em um dos mais sérios problemas educacionais, pois a produção teórica muito avança nesse campo, mas as práticas clássicas de avaliação pouco se transformam. Acrescenta-se a essa realidade os resultados das avaliações externas e como tais resultados provocam modificações substanciais no dia a dia das escolas.

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



Nos últimos anos, intensificaram-se os debates, estudos e produções na área de avaliação educacional, discussões em função de reflexões críticas sobre a superação do sistema avaliativo classificatório e excludente, intensificador do fracasso escolar e muito em função da avaliação externa.

Dessa maneira, a avaliação tem sido tema bastante discutido nos últimos 15 anos, especialmente por consequência da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que exige direta e indiretamente uma avaliação do rendimento escolar, dos cursos e das instituições de educação superior. As últimas discussões têm questionado tanto suas dimensões técnicas (procedimentos utilizados em termos de sua elaboração, aplicação e resultados) quanto políticas.

A concepção de avaliação vivida, ainda hoje, nas diferentes salas de aula, reforça uma cultura que, de modo geral, pratica uma avaliação autoritária e se realiza dentro de um modelo teórico de compreensão que pressupõe a educação como um mecanismo de conservação e reprodução da sociedade.

Entende-se que a avaliação deva ser diagnóstica e formativa, mas, para tanto, necessita transformar-se em um instrumento dialético de avanço e de reconhecimento dos caminhos a serem trilhados tanto pelo/a estudante quanto pelo/a professor/a. Por ser diagnóstica, processual e formativa, deve ser desenvolvida ao longo do ano letivo e iniciar-se nos primeiros contatos do/a professor/a com a classe, no início do ano, com o conhecimento e reconhecimento do nível dos/as estudantes, para posterior planejamento das intervenções (LUCKESI, 1995).

A avaliação é um recurso importante no acompanhamento da aprendizagem e não mais como instrumento de controle no interior das práticas pedagógicas. Para tanto, a avalia-



ção do processo ensino-aprendizagem precisa desempenhar a função de investigação e análise do desempenho do/a estudante, do/a professor/a e de toda situação de ensino que se realiza no contexto escolar.

Nesse sentido, promover espaços de reflexões e diálogos com profissionais da educação se apresenta essencial para se construir essa concepção que representa uma possibilidade de mobilização para as mudanças necessárias na organização do trabalho pedagógico, especialmente no que se refere às práticas avaliativas. Tal realidade vem motivando a existência do GEPAE – Grupo de Estudos e Pesquisas em Avaliação Educacional.

Nesse grupo, reúnem-se profissionais da Educação Básica, do Ensino Superior, estudantes de Graduação e Pós-graduação, com o objetivo de desenvolver estudos, pesquisas e extensão sobre os fundamentos, políticas e práticas da avaliação educacional em seus diferentes espaços, contextos e modalidades. Desse modo, tem sido foco de estudos para o grupo a avaliação institucional, sistêmica, com maior atenção para a avaliação externa e avaliação para as aprendizagens, buscando compreendê-las a partir da avaliação formativa.

Objetivo do projeto e referencial teórico

Ao longo desses anos, GEPAE tem acumulado experiências que vêm sendo compartilhadas com a comunidade externa e interna, contribuindo com o processo de formação continuada de professores/as e também com o processo de transformação das práticas pedagógicas no que se refere à avaliação. Uma das ações desenvolvidas nessa dimensão refere-se ao Programa de Extensão Integração UFU/ Comunidade – PEIC, que nos anos de 2014 e 2015 contou com a sua terceira edição.

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



O projeto, desde a sua primeira edição, teve como objetivos gerais: 1) propiciar aos/as professores/as da educação básica da rede pública do município de Uberlândia espaços de reflexão sobre sua prática, bem como a aproximação com os trabalhos desenvolvidos no âmbito da UFU, por meio do GEPAE; 2) propiciar aos/as estudantes de licenciaturas espaços de reflexão sobre o trabalho pedagógico, bem como a aproximação com os trabalhos desenvolvidos no âmbito do GEPAE; 3) contribuir com a formação continuada e permanente de professores/as acerca dos fundamentos e práticas da avaliação educacional; 4) abordar a questão da avaliação educacional a partir de um enfoque crítico, permitindo a compreensão das relações entre a escola e a sociedade, bem como o papel que a avaliação desempenha neste contexto; 5) discutir como as escolas têm se organizado para resolver os problemas relacionados à aprendizagem/desempenho de seus estudantes, a partir da interpretação dos resultados das Avaliações externas, demonstrando compreensão das condições em que se encontram e no sentido de investir em ações que produzam qualidade.

No que se refere aos objetivos específicos, destacam-se: 1) identificar as impressões e expressões dos/as cursistas acerca da avaliação educacional; 2) discutir a função social da escola e sua relação com a avaliação como meio de exclusão e subordinação em sua feição ideológica; 3) discutir as políticas de avaliação sistêmica em nível nacional e estadual, bem como os impactos da avaliação externa dentro das escolas; 4) discutir alguns princípios da avaliação institucional participativa, bem como algumas experiências desenvolvidas em escolas públicas; 5) discutir e compreender as relações entre medida, nota e avaliação; 6) distinguir e entender as funções da avaliação formal e



informal; 7) apresentar e discutir dados que revelam possíveis influências nos processos avaliativos, ligadas às questões de gênero, especialmente no que se refere aos comportamentos de meninos e de meninas; 8) estudar os conhecimentos teóricos/práticos dos processos avaliativos críticos, da avaliação diagnóstica e formativa; 9) refletir sobre o papel dos métodos clássicos de avaliação, bem como os mais utilizados em avaliações formativas e qualitativas; e, por fim, 10) resgatar conceitos, refletir e experienciar com o grupo propostas alternativas de avaliação na Educação Básica.

O referencial teórico que fundamentou os estudos, as discussões e proposições deste projeto se constitui, dentre outros, em estudos de pesquisadores (as) da temática, com destaque para Freitas (2003, 2005, 2012), Villas Boas (2002, 2007, 2008), Freitas, Sordi, Malafasi (2009), Sordi e Souza (2009), Afonso (2012) e Fernandes (2006).

Procedimentos metodológicos

Nos anos de 2008 e 2009 o GEPAE organizou e desenvolveu o programa de extensão “Vivências em formação continuada I e II: encontros e desencontros da avaliação educacional”. De acordo com a avaliação dos cursistas dos cursos mencionados, foi possível identificar que os mesmos se envolveram com as propostas apresentadas pela equipe coordenadora e destacaram a necessidade de continuar os estudos sobre a temática avaliação formativa.

Assim, a experiência exitosa nas outras edições do projeto nos mostrou que o PEIC foi uma excelente oportunidade de promover cursos de formação continuada, os quais permitem estabelecer contato direto com profissionais da educação. Es-

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



ses contatos nos impulsionaram à necessidade de estendermos a oportunidade de participação e formação desses sujeitos com a terceira edição do curso de extensão, porém com uma carga horária ampliada, visto que novas temáticas se mostram necessárias diante da realidade educacional brasileira.

Portanto, o presente trabalho visa apresentar a terceira edição do projeto de formação continuada intitulado “Vivências em formação continuada III: encontros e desencontros da avaliação educacional”, desenvolvido por meio do PEIC/PRO-EX, no período de julho de 2013 a julho de 2014, tendo como unidade proponente a Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia.

Foi realizado um total de dezoito encontros, ocorridos às sextas-feiras e aos sábados, com duração de três e quatro horas, respectivamente, no período de fevereiro a maio de 2014, no Centro Municipal de Estudos e Projetos Educacionais Julieta Diniz – CEMEPE, sendo que o Cerimonial de Abertura do evento contou com a participação da prof^a Dra Benigna Villas Boas, proferindo a palestra Portfólio: procedimento enriquecedor da avaliação formativa, no Auditório 3Q do Campus Santa Monica, na UFU.

O referido projeto contou com o total de dezenove pessoas como equipe executora e organizadora: duas coordenadoras gerais do projeto, ambas docentes da Universidade Federal de Uberlândia, sendo uma docente do Ensino Superior e outra, da Alfabetização Inicial do Colégio de Aplicação da UFU; doze docentes envolvidos na coordenação de cada encontro, sendo: quatro docentes da Faculdade de Educação do Ensino Superior da UFU, quatro docentes da rede municipal de ensino de Uberlândia, duas docentes da rede privada, uma da superintendência regional de ensino de Uberlândia, uma técnica-administra-



tiva da UFU; dois alunos bolsistas de Graduação e os demais membros do GEPAE.

Em relação aos cursistas, foram computados 72 inscritos e 50 cursistas matriculados. Desse total de cursistas matriculados, 34 concluíram o curso. Dentre os alunos concluintes: 11 possuíam especialização; 10, Superior Completo; 7 estavam cursando a graduação; 5 eram mestres e 1 possuía normal superior. Dentre estes, houve vários cargos profissionais representados, sendo eles: 1 diretor, 1 vice-diretor, 18 professores, 6 Especialista em Educação, 2 auxiliares administrativos, 1 educador infantil e 5 estudantes de Graduação.

Além disso, 6 trabalhadores federais, 5 trabalhadores de instituições particulares, 1 não respondeu e 17 são trabalhadores da Prefeitura do município de Uberlândia.

O curso foi organizado em 19 encontros, visando discutir os seguintes temas: a) Impressões e Expressões acerca da Avaliação Educacional; b) Avaliação e ideologia; c) Avaliação Sistêmica; d) Avaliação Institucional Participativa; e) Avaliação Sistêmica Mineira; f) Medida e Nota em discussão; g) Avaliação Formal X Avaliação Informal; h) Avaliação e questões de gênero nos processos avaliativos escolares; i) Fundamentos da Avaliação da Aprendizagem: concepções e práticas; j) A contribuição dos métodos de avaliação nas teorias de avaliação formativa; l) A contribuição da prova como um dos métodos de avaliação formativa; m) Avaliando a avaliação / Encerramento, totalizando, assim, 66 horas de encontros.

Desse modo, o desenvolvimento do projeto foi organizado por meio de Encontros Formativos e Oficinas, nos quais foram propostos estudos e reflexões sobre os temas previstos. Foram inseridos três Encontro de Acompanhamento, um Encontro destinado à Conferência de Abertura e um encontro de

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



encerramento, confraternização e debate do filme *Escolarizando o Mundo*.

Destaca-se também que, no decorrer do projeto, aconteceram atividades culturais no início de cada encontro, possibilitado a manifestação artística em suas múltiplas linguagens. Foram apreciadas atividades como: apresentação teatral *A bolsa amarela*; oficina e performance da *bolsa amarela*; apresentações musicais com cantores regionais; apresentações de danças; acolhimento poético; declamação de poesias; concertos com grupos do Conservatório e alunos da PMU; dentre outros. Além disso, foram oferecidas vivências artísticas ao longo dos encontros, como pintura em tela, modelagem em argila, dentre outros.

Os métodos de avaliação (ou propostas de trabalho avaliativas) utilizados no decorrer de todo o curso foram compreendidos como recursos de coleta de dados sobre a aprendizagem dos/as cursistas, a fim de identificar potencialidades e fragilidades de cada um/a e para que os formadores pudessem redirecionar o trabalho pedagógico de modo a alcançar os objetivos definidos no Curso.

É importante ressaltar que as propostas teóricas-didático-metodológicas escolhidas estimularam o trabalho reflexivo, consciente e ativo dos/as cursistas na avaliação de sua aprendizagem, sobretudo no que diz respeito aos conhecimentos adquiridos e às condutas desenvolvidas, a partir de uma concepção formativa pautadas na reflexão, na ação e na reflexão sobre a ação.

Desse modo, parte-se do pressuposto de que o/a cursista se encontrava em processo de desenvolvimento e de aprendizagem. Nesse caso, o papel da equipe formadora foi, como já dito anteriormente, o de coletar dados de aprendizagem com



a finalidade de diagnosticar, monitorar e intervir no processo de aprendizagem, de construção de conhecimentos, de aquisição de habilidades, de valores éticos e estéticos, que podem constituir os fundamentos para as futuras ações do(a) professor(a) em processo de formação continuada e permanente.

Inicialmente, foi explorado com o grupo suas impressões e lembranças sobre as experiências avaliativas vivenciadas ao longo da vida escolar, fossem elas positivas ou negativas. Procurou-se dar materialidade a essas manifestações por meio de registros estéticos, tendo como suporte artístico as tintas, as telas, os pincéis, dentre outros. As situações retratadas constituíram elementos significativos para o resgate histórico acerca da avaliação, em suas diferentes concepções, por meio das memórias dos/as cursistas.

Ao longo dos encontros, foram realizados estudos com o objetivo de possibilitar a construção de uma fundamentação teórica sobre avaliação e seus condicionantes sócio-históricos. Assim, as reflexões, além de vivenciais, aconteciam por meio de exposição dialogada, debates, leituras e análises de situações avaliativas dilemáticas.

Para a avaliação do Projeto, foram utilizados procedimentos que proporcionavam aos/as cursistas situações práticas de avaliação da aprendizagem, pois desse modo a avaliação adquire também um caráter metodológico. Para tanto, todos os envolvidos no projeto vivenciaram práticas avaliativas como Autoavaliação, Diários Reflexivos, Memórias do Encontro; Portfólio (Bolsa Amarela¹), Encontros de Acompanhamento, registros fotográficos, filmagens e Blog² do curso.

¹ Inspirado no livro: BOJUNGA, Lygia. A bolsa amarela. - 32ª ed. 6ª impr. - Rio de Janeiro: Agir, 2001.

² Disponível em <https://gepaeufu.wordpress.com/2014/02/>.

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



A Autoavaliação era realizada a partir das anotações, impressões, opiniões e sentimentos pessoais feitas em cada encontro no caderno denominado Diário Reflexivo. Tal Diário tinha por objetivo registrar as aprendizagens a partir dos assuntos/temáticas abordados. Nesse sentido, formadores e cursistas adotaram os Diários Reflexivos para registrar suas observações, desenvolvendo, dessa forma, seus próprios critérios de observação e registro. Os registros possibilitaram apresentar o que foi aprendido e também indicava as fragilidades, funcionando como parâmetro para orientar/direcionar outros aspectos dos estudos sobre as temáticas.

Desse modo, compreende-se que a Autoavaliação desenvolvida por meio da construção do Diário Reflexivo “tem o sentido emancipatório de possibilitar-lhe refletir continuamente sobre o processo da sua aprendizagem e desenvolver a capacidade de registrar suas percepções. Seu grande mérito é ajudar o aluno a perceber o próximo passo do seu processo de aprendizagem” (VILLAS BOAS, 2008, p.52).

O Portfólio foi utilizado como meio de registro da trajetória particular de aprendizagem, e materializado em uma bolsa amarela. Tal suporte possibilitou que o estudante organizasse os percursos pessoais de aprendizagem. Foi construído por meio de amostragem, ou seja, a partir da seleção e critério pessoal de materiais que o/a cursista julgou importante inserir em sua coleção, tendo como referência os registros realizados no Diário Reflexivo por meio da Autoavaliação.

Na avaliação formativa, o portfólio é um procedimento que permite aos sujeitos formular os objetivos da sua aprendizagem, participando ativamente do processo porque aprendem a identificar e revelar o que sabem e o que ainda não sabem, o que foi relevante e que precisa mudar possibilitando a todos avaliar o seu próprio pro-



gresso como participantes ativos da avaliação (VILLAS BOAS, 2007).

Ou seja, na medida em que a construção reflexiva foi sendo constituída a partir das amostras de materiais e produções em geral, as importâncias dos/as cursistas compunham a bolsa amarela, que era o suporte do Portfólio.

Com isso, a composição do Portfolio (ou bolsa amarela) apresentou várias possibilidades; uma delas foi a sua construção pelo formador/cursista que consistiu em uma coleção de suas produções, as quais apresentam as evidências da aprendizagem, organizadas pelo(s) seus autores de modo que puderam acompanhar o seu progresso (VILLAS BOAS, 2001), acompanhados a partir da socialização e análise que foram desenvolvidas nos Encontros de Acompanhamento.

Os métodos avaliativos utilizados proporcionaram a todos vivenciar aprendizagens e práticas em constante discussão, sendo constituída de momentos iniciados nos cursos e socializados nos Encontros de Acompanhamento.

Os Encontros de Acompanhamento tiveram o intuito de acompanhar os/as cursistas e junto com os mesmos(as) refletir sobre os seus registros de aprendizagem. Foram momentos próprios para que acontecessem análises atentas sobre o que as/os professoras/es cursistas sabem e fazem em suas salas de aula cotidianamente, para compreender as suas eventuais dificuldades, a fim de ajudá-las/os a superá-las.

A avaliação foi encarada como investigação e conscientização acerca das potencialidades, progressos, limites, características e ritmos específicos dos/as cursistas. Através desse processo, foram formuladas apreciações por parte dos diferentes sujeitos acerca do mérito ou do valor do trabalho desenvolvido, o que, em última análise, desencadeou ações que regularam os processos de aprendizagem e de ensino.

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



Os Encontros concretizaram a avaliação acontecendo no processo sistemático e de interpretação das informações no sentido de oferecer subsídios para intervenção e possível mudança da realidade avaliada.

Nesses Encontros, cada ministrante foi responsável pelo acompanhamento de um grupo de quatro a seis cursistas. Através de encontros quinzenais pré-estabelecidos, estreitaram-se os laços com o grupo com o intuito de promover ações de auto-avaliação e de autorregulação.

Assim, por meio de um processo qualitativo de escritas e reescritas, de idas e vindas, bastante próprias do processo de orientação e de acompanhamento, foram realizadas leituras sistemáticas da realidade, possibilitando tomada de consciência, por meio da interpretação das informações colhidas, no sentido de oferecer subsídios para intervenção e possível mudança da realidade avaliada.

Buscou-se a socialização de todos/a os/as docentes do curso através de dois encontros gerais que ocorreram um no início e outro ao final do curso. Nesses encontros, cada um/a compartilhou resultados mesmo que parciais no coletivo maior. Na conclusão do curso, foi realizada uma exposição no CEMEPE das bolsas amarelas (Portfólios) e os Diários Reflexivos.

Assim, a proposta avaliativa neste projeto foi de trabalhar com os métodos de Autoavaliação, Diário Reflexivo, Portfólio e os Encontros de Acompanhamento, objetivando propiciar um movimento que viabilizasse aos cursistas a reflexão sobre suas concepções, sua própria aprendizagem, seu processo de apropriação de conhecimento, que, na melhor das hipóteses, os levaria a reorganizar sua prática. Isso porque uma avaliação para a aprendizagem contribui para a reorganização do trabalho pedagógico, ampliando a aprendizagem de profes-



sores e, no sentido mais amplo, o desenvolvimento da escola na construção de uma cultura de avaliação formativa (VILLAS BOAS, 2008).

Além disso, este trabalho contou também com as Memórias de cada encontro, que são relatos escritos por um cursista durante o encontro, lido e compartilhado no encontro posterior para todos/as os/as cursistas e posteriormente publicado no blog. Neste espaço, foram inseridas imagens de todos os encontros, inclusive do PEIC I e II. Os/as cursistas também puderam acompanhar as atividades que eram solicitadas ao final de cada encontro, bem como os textos solicitados referentes aos autores e pesquisadores da avaliação.

Resultados finais

Por meio da análise das produções individuais dos/as cursistas utilizadas ao longo do curso e da avaliação dos mesmos a respeito do curso, bem como as produções e registros dos formadores, ressalta-se que os objetivos e metas foram integralmente alcançados, superando as expectativas da equipe executora.

A equipe executora considera ainda que a temática avaliação educacional foi contemplada em diferentes perspectivas, perpassando por diferentes áreas do conhecimento e abordada por meio de diferentes linguagens: sonora, verbal, oral ou escrita (literatura), pela imagem visual (pintura, desenho, escultura, gravura, fotografia) ou pela linguagem corporal (dança). Além disso, todos os segmentos da Educação Básica foram objetos estudo, reflexão e análise.

Como desdobramento do projeto, o GEPAE foi convidado a assessorar um grupo de professores e gestores do CEMEPE

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



nos estudos sobre avaliação; houve solicitações por parte da secretaria de educação para que o PEIC dê continuidade nos próximos anos; formadores foram convidados a participarem das reuniões de formação nas escolas municipais, visando o desenvolvimento/continuidade dos trabalhos; foram produzidos artigos que abordaram as temáticas do curso pelos formadores e por alguns cursistas; e a proposta do curso foi divulgada em eventos acadêmicos e científicos nos anos posteriores ao término do projeto.

Desse modo, destaca-se a contribuição do curso no processo de mobilização de profissionais da educação para a construção coletiva de práticas avaliativas formativas; o envolvimento de profissionais da educação da rede pública do município nas discussões acerca das concepções atuais sobre avaliação; o interesse e busca do grupo envolvido em repensar suas práticas avaliativas, buscando caminhos alternativos; e, por fim, a adesão de parte do grupo participante do projeto de Extensão ao GEPAE no sentido de fomentar pesquisas e produção de conhecimento na área da Avaliação Educacional em Uberlândia e região.

Considerações finais

Considera-se que o projeto teve como foco central promover reflexões acerca de avaliações que contraponham o modelo excludente e que contribua com a aprendizagem significativa de todos os/as alunos/as. Tal objetivo implicou em refletir com os/as profissionais que atuam na educação básica da rede pública de ensino de Uberlândia, em aspectos como: em que consiste a avaliação, qual sua função no contexto escolar, quais os instrumentos clássicos da avaliação, qual a cultura



da avaliação, qual o papel da Avaliação Externa, Sistêmica e Institucional.

Nesse sentido, o projeto foi planejado e desenvolvido de modo a abordar a temática avaliação educacional a partir de um enfoque crítico, que permitisse a compreensão das relações entre a escola e a sociedade, bem como o papel que a avaliação desempenha neste contexto, exemplificado no relato abaixo:

Me chamo V e estou na educação há 22 anos. Desde o início da minha formação a avaliação sempre despertou meu interesse e provocou inquietações tanto na condição de aluna como também na condição de professora. Sou professora e também pedagoga. Ambas atuando em escolas públicas. Optei em participar do curso, pois a avaliação sistêmica tem tomado o espaço de muitas reuniões e preocupações da equipe escolar. Na perspectiva de compreender a lógica da avaliação e suas implicações em nossa prática busco realizar leituras e pensar em ações, que possam minimizar os impactos negativos e as pressões sofridas em nosso dia a dia. Espero que o curso possibilite uma reflexão sobre esta temática e ainda amplie o meu olhar, trazendo novas maneiras de pensar sobre a avaliação. Desde o 1º encontro com a Benigna, tenho feito reflexões sobre as vivências e práticas escolares. Percebo que são muitos pensamentos, muitas dúvidas e muitos desejos. A cada encontro, uma surpresa. Estes são dinâmicos e organizados. Apesar de tanta correria, tem sido um prazer fazer parte dessas reflexões. Minha bolsa esta ficando cheia de desejos. Desejos em aprender mais, em repensar na minha prática como avaliadora e em contribuir com a escola para realizar uma avaliação institucional que seja significativa (fragmentos do registro da cursista V, retirado do Diário Reflexivo, abril, 2014).

Assim, este projeto deu continuidade a trabalhos em prol da melhoria da Educação Básica pública, por meio de ações formativas para professores, estudantes das licenciatu-

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



ras e pesquisadores da educação, promovendo mobilizações e mudanças necessárias nas práticas docentes, especificamente no campo da avaliação educacional.

Referência

AFONSO, Almerindo Janela. **Para uma concetualização alternativa de accountability em educação.** Educ. Soc., Jun 2012, vol.33, no.119, p.471-484. ISSN 0101-7330

FERNANDES, D. M. B. **Para uma teoria da avaliação formativa.** Revista Portuguesa de Educação, v. 19, p. 21-50, 2006.

FREITAS, L. C. de. **Ciclos, seriação e avaliação:** confronto de lógicas? São Paulo: Moderna, 2003.

_____. (et al). **Avaliação e Políticas Públicas Educacionais:** Ensaio Contrarregulatórios em Debate. Campinas: leitura Crítica, 2012.

_____. **Qualidade negociada:** avaliação e contra-regulação na escola pública. Educação & Sociedade, Campinas, v.26, n.92, p.911-933, out 2005.

FREITAS, L.C. ;SORDI, M.R.L.;MALAVASI, M.M.S ;FREITAS,H.C.L. **Avaliação Educacional:** Caminhando pela contramão Petrópolis : Vozes, 2009.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliação mediadora:** Uma prática em construção da pré-escola à Universidade. Porto Alegre: Educação & Realidade, 1993.

LUCKESI, Cipriano C. **Avaliação da aprendizagem escolar.** 9 ed. São Paulo : Cortez, 1995.

SORDI, M.R.L. & SOUZA, E. **A avaliação institucional como instância mediadora da qualidade da escola pública:** a Rede Municipal de Educação de Campinas como espaço de aprendizagem Campinas: Millenium, 2009.



VILLAS BOAS, Benigna Maria de Freitas. (Org.). **Avaliação: Políticas e Práticas**. São Paulo: Papirus, 2002.

_____. **Virando a escola do avesso por meio da avaliação**. Campinas: Papirus, 2008.

_____. **A avaliação na escola**. Brasília: UNB, 2007

_____. **Avaliação Formativa e Formação de Professores: ainda um desafio**. Brasília: Linhas Críticas, v.12, n.22, p.159, jan./jun. 2001. Disponível em <http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/9269/1/ARTIGO_AvaliacaoFormativaFormacao.pdf>. Acesso em 21/09/2013.

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



EXPECTATIVAS DE APRENDIZAGEM DE MESTRANDOS DA ÁREA DE ENSINO EM UMA DISCIPLINA DE AVALIAÇÃO E PRÁTICA DOCENTE

Simone Luccas

PPGEN/UENP-CCP

Lucken Bueno Lucas

PPGEN/UENP-CCP

João Coelho Neto

PPGEN/UENP-CCP

Marlize Spagolla Bernardelli

PPGEN/UENP-CCP

Agência Financiadora: não contou com financiamento

RESUMO

Este artigo apresenta os resultados de uma investigação acerca das expectativas de aprendizagem evidenciadas por estudantes de um curso de mestrado (área de Ensino), na fase inicial de uma disciplina voltada ao estudo da avaliação na prática docente. Os dados foram coletados a partir de uma atividade proposta aos mestrandos no primeiro dia de aula, cuja análise foi pautada no referencial da análise textual discursiva. Como resultado, foi possível mostrar que menos de três por cento dos estudantes evidenciaram compreender a avaliação como um componente importante aos processos de ensino e de aprendizagem. Mais de um terço deles esperava tão somente conhecer diferentes instrumentos e modalidades avaliativas ao longo da disciplina. No entanto, muitos mostraram interesse em se apropriar de conhecimentos teóricos relativos a avaliação, indicando a necessidade de propostas formativas específicas sobre essa temática não apenas no âmbito da formação inicial, mas da formação contínua, oferecendo aos professores atuantes uma formação mais coerente com as recentes pesquisas que abordam essa temática.

Palavras-chave: Avaliação Escolar. Formação de Professores. Aprendizagem.

ABSTRACT

This paper aims to investigate the learning expectations that master's students present while studying the discipline of Assessment and



Teaching Practice in a Professional Master's in teaching. The data were collected from the completion of an activity proposed to the master's student on the first day of the discipline, whose analysis was based on the Discursive Textual Analysis. As a result, it was possible to present that less than three percent of the students evidenced to understand the assessment as an important component to the teaching and learning process. More than a third of them expected to only know different instruments and assessment modalities throughout the discipline. However, many students showed an interest in appropriating theoretical knowledge regarding the assessment, indicating the need for specific training proposals on this subject not only in the context of initial training, but, of the continuous training, offering to the acting teachers a formation more coherent with the recent researches that approach this thematic.

Key-words: School Assessment. Teacher Training. Learning.

Introdução

Estudos que tratam de avaliação no contexto escolar vêm ganhando destaque no âmbito da formação docente, sendo um tema explorado por diversos pesquisadores nacionais e internacionais. Contudo, as reflexões e os avanços dessa área de pesquisa não têm chegado ao cotidiano das salas de aulas na mesma medida em que a demanda é evidenciada (LUCKE-SI, 1999, 2011; HOFFMANN, 1994; BURIASCO, 1999, 2002; SANMARTI, 2011).

Esses estudos mostram a necessidade de uma mudança na compreensão da avaliação e da prática avaliativa, tendo em vista que há centenas de anos e, ainda hoje, a ideia que se mantém para a avaliação escolar é a de um dispositivo classificatório e seletivo, restringido aos momentos finais das intervenções didático-pedagógicas.

Ao se defender, no entanto, que o papel da avaliação nos processos de ensino e de aprendizagem é muito mais amplo,

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



surge a necessidade de compreender melhor as noções que muitos professores possuem sobre esse importante componente do processo pedagógico.

De fato, muitos professores têm buscado se aprimorar cada vez mais, ingressando em programas de pós-graduação *Stricto Sensu* das áreas de Educação e Ensino com o anseio de aprender mais a respeito da ação docente, o que envolve diretamente a questão da avaliação.

Assim, este artigo apresenta o resultado de uma atividade avaliativa diagnóstica realizada por mestrandos da disciplina de 'Avaliação e Prática Docente' de um curso Mestrado Profissional em Ensino, de uma universidade pública da região norte do Estado do Paraná. O objetivo da pesquisa compreendeu investigar as expectativas desses estudantes quanto à disciplina em questão de modo a evidenciar suas noções iniciais sobre o papel da avaliação na prática docente. A partir dos dados coletados e analisados por meio dessa atividade, a disciplina foi planejada e executada no ano de 2016.

Desse modo, o artigo foi dividido em cinco seções: a primeira apresenta o contexto da pesquisa; a segunda, a fundamentação teórica; a terceira seção elenca os procedimentos metodológicos utilizados; a quarta mostra os resultados; a quinta e última seção traz as considerações finais da pesquisa. A seguir, será apresentada a fundamentação teórica que subsidiou nossas reflexões.

Fundamentação teórica

A avaliação tem se configurado como uma das áreas mais problemáticas das pesquisas educacionais, sobretudo quando se analisa o distanciamento entre o discurso e a prática dos



professores (HOFFMANN, 2003). Para a autora, a prática avaliativa vivenciada pelos licenciandos tem sido reproduzida em suas carreiras profissionais, com um expressivo contingente de novos professores repetindo o modelo classificatório de avaliação sem se quer ter consciência de que estão contribuindo para a perpetuação desse modelo seletivo e limitado.

Corroborando com as ideias de Hoffmann e Luckesi (2011, p. 30) que argumentam que “temos a habilidade de examinar, que herdamos tanto do sistema de ensino estabelecido e praticado ao longo dos anos como da nossa prática pessoal [...] que nos acompanharam em nossa trajetória de estudantes”. Nesse sentido, notamos que a avaliação praticada no contexto educacional tem assumido um caráter examinador, cuja natureza é de fato classificatória. Mas será que os professores têm consciência disso? Será que sabem diferenciar avaliação de exame, por exemplo? Conhecer mais profundamente o papel da avaliação nos processos de ensino e de aprendizagem?

Esse impasse tem impactado profundamente a prática docente e a aprendizagem dos alunos. Carvalho e Gil-Pérez argumentam que “é provável que a avaliação seja um dos aspectos do processo ensino/aprendizagem em que mais se faça necessária uma mudança didática [...]” (CARVALHO; GIL-PÉREZ, 2011, p. 56). Mas como mudar essa cultura avaliativa classificatória tão arraigada nas estruturas escolar e acadêmica?

Muitos especialistas têm se dedicado ao estudo dessa temática. Porém, há concordância dos autores deste artigo com as ideias de Luckesi quanto à necessidade de se investir na ‘aprendizagem da avaliação’. O autor defende que aprender a avaliar compreende “[...] aprender os conceitos teóricos sobre avaliação, mas, concomitante a isso, aprender a praticar a avaliação, traduzindo-a em atos do cotidiano” (2011, p. 30).

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



Há consenso entre pesquisadores (LUCKESI, 2011; ESTEBAN, 2003; BARRIGA, 2003; BURIASCO, 1999, 2000; SANMARTI, 2011, HOFFMANN, 1994, 2014) de que a avaliação escolar de caráter somativo, realizada ao término de um trabalho pedagógico e focada na classificação dos sujeitos avaliados, precisa ser mais praticada em suas funções diagnóstica e formativa, presentes durante todo processo de ensino, com vistas a orientar o ensino e a contribuir para a ocorrência de uma aprendizagem efetiva dos alunos. Segundo Luckesi (2011, p. 64), “Bom ensino é o ensino de qualidade que investe no processo e, por isso, chega a produtos significativos e satisfatórios. Os resultados não nos chegam, eles são construídos”.

A ideia que permeia essa discussão consiste em diminuir a prática avaliativa que evidencia ou não a aprendizagem ocorrida, portanto, de um tempo passado, para assumir uma prática avaliativa que ofereça condições de planejar e orientar a ação docente nos diferentes aspectos inerentes ao ensino, seja conceitual, metodológico ou didático, portanto, de um tempo futuro. Nesse sentido Hoffmann afirma que:

Uma prática avaliativa direcionada ao futuro não tem por objetivo reunir informações para justificar ou explicar uma etapa de aprendizagem, mas visa acompanhar com atenção todas as etapas vividas pelo estudante para ajustar, no decorrer do processo, as estratégias pedagógicas (2014, p. 23).

A defesa que se faz neste artigo é a de que os professores possam ampliar sua prática avaliativa para além de uma preocupação centrada nos instrumentos avaliativos e na atribuição de notas, incorporando avaliações de caráter diagnóstico e formativo às de caráter somativo, tão presentes na vida educacional, como apresentado na Figura 1.

**Figura 1** – Prática avaliativa

Fonte: os autores.

Ao assumir essas três dimensões, a prática avaliativa se estende a todo o processo de ensino, possibilitando uma dinâmica viva e flexível na condução da aprendizagem. Corroborando com esse pensamento, Hoffmann argumenta que:

[...] o processo avaliativo não pode ser delimitado em etapas: início, meio e fim, pois no seu sentido dialético, se constitui por momentos contínuos e simultâneos de mobilização, experiência educativa e expressão do conhecimento por educadores e educandos, momentos provisórios e complementares que só podem ser analisados em seu conjunto (HOFFMANN, 2014, p. 97).

Outro aspecto relevante a ser considerado especialmente na avaliação de caráter formativo, remete ao fato de que a avaliação não trata somente da análise da aprendizagem dos alunos, mas também do ensino realizado pelo professor, ou seja, a avaliação atua como uma via de mão dupla, oferecendo ao avaliado a possibilidade de conhecer seu desempenho e ao avaliador a possibilidade de analisar se sua estratégia didático-metodológica foi apropriada. Em ambos os casos, as evidências oferecidas pela avaliação devem oportunizar a adequação dos processos de ensino e de aprendizagem.

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



Com essa perspectiva teórica, na próxima seção serão apresentados os encaminhamentos teórico-metodológicos utilizados na condução da pesquisa.

Procedimentos metodológicos

Esta investigação foi configurada segundo os pressupostos da pesquisa qualitativa. Segundo Flick (2009, p. 95), esse tipo de pesquisa “[...] pode ser habilmente organizado em uma sequência de etapas conceituais, metodológicas e empíricas”.

Mediante a argumentação teórica apresentada e literalmente praticando uma avaliação de caráter diagnóstico, este artigo apresenta os resultados de uma análise realizada em uma atividade desenvolvida por treze estudantes de um curso de mestrado da área de ensino (estudantes regulares), por ocasião do primeiro dia de aula da disciplina de ‘Avaliação e Prática Docente’, uma componente curricular obrigatória aos mestrandos do referido curso.

Antes da realização da atividade, um termo de consentimento livre-esclarecido foi apresentado aos mestrandos, informando o objetivo da pesquisa, a possibilidade de utilização de suas respostas em pesquisa futuras (com publicação em veículos de divulgação científica) e a condição de que sua participação da pesquisa não ocasionaria qualquer tipo de prejuízo.

Por uma questão de sigilo ético, o nome dos mestrandos não foi apresentado neste artigo, sendo atribuído a cada um a seguinte codificação: M1 para o mestrando 1, M2 para o mestrando 2 e assim sucessivamente até o M13. Outro código utilizado refere-se às linhas de cada texto das quais os excertos (fragmentos textuais da atividade realizada pelos participantes) foram extraídos: L1, L2 e assim por diante.



No primeiro dia da disciplina, foi solicitado aos mestrandos que preenchessem uma ficha com o seguinte título: ‘Objetivos a serem alcançados nesta disciplina’. Não houve delimitação de linhas nem direcionamento para a escrita, portanto havia liberdade para que eles registrassem tudo o que esperavam aprender sobre a temática ‘avaliação’. A ficha foi devolvida preenchida pelos treze mestrandos participantes.

É relevante salientar que se tratou de uma turma heterogênea em termos de experiência profissional, ou seja, composta por mestrandos com pouca experiência docente e por outros com larga experiência (em média vinte anos), seja na Educação Básica ou no Ensino Superior.

Os registros das fichas foram analisados à luz do referencial da análise textual discursiva (ATD). De acordo com Moraes e Galiazzi, “A análise textual discursiva corresponde a uma metodologia de análise de dados e informações de natureza qualitativa com a finalidade de produzir novas compreensões sobre os fenômenos e discursos” (2011, p. 7).

Ao se realizar a desconstrução das respostas pertencentes ao corpus de dados, iniciamos o processo de unitarização, gerando, posteriormente, subcategorias ou categorias. Nesta pesquisa, a constituição dessas subcategorias ou categorias ocorreu por meio do método indutivo, segundo um “processo de comparar e contrastar constante entre as unidades de análise, em que o pesquisador vai organizando conjuntos de elementos semelhantes [...]. Este processo indutivo, de caminhar do particular ao geral, resultando no que se denomina categorias emergentes” (MORAES; GALIAZZI, 2011, p. 23-24).

Essas categorias, bem como as subcategorias e as unidades foram estruturadas a fim de identificar as expectativas de aprendizagem evidenciadas pelos mestrandos em relação à avaliação.

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO

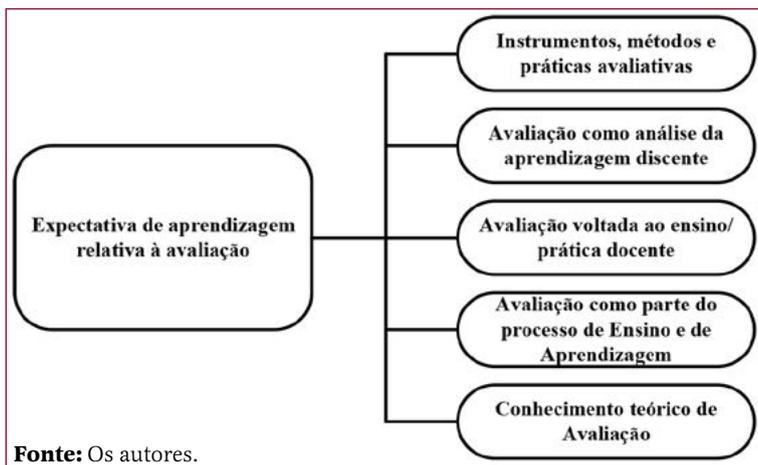


Na próxima seção, será apresentada uma interpretação dos dados coletados e analisados.

Resultados e discussões

Ao serem analisados os treze textos que apresentavam as expectativas dos mestrandos em relação à disciplina sobre ‘avaliação’, foi possível delinear cinco subcategorias de análise desses registros, a saber: I) Instrumentos, métodos e práticas avaliativas; II) Avaliação como análise da aprendizagem discente; III) Avaliação voltada ao ensino/prática docente; IV) Avaliação como parte do processo de Ensino e de Aprendizagem; V) Conhecimento teórico de avaliação, conforme a Figura 2.

Figura 2 – Categorias emergentes de expectativas acerca da avaliação



Fonte: Os autores.

A seguir será apresentada cada uma das categorias, subcategorias (quando existirem), unidades e os excertos corres-



pondentes. Como alguns excertos foram comuns a diferentes mestrandos e por uma questão de limitação de páginas, apresentaremos somente um trecho representativo, com a indicação dos demais.

Quadro 1 – Instrumentos, métodos e práticas avaliativas

Categoria: Instrumentos, métodos e práticas avaliativas
Subcategoria: Instrumentos avaliativos
Unidade: Conhecimento de diferentes instrumentos avaliativos
<i>Conhecer diferentes instrumentos avaliativos (M1, L9-10) (M3, L4-5) (M10, L5-6) (M11, L5) (M13, L3)</i>
<i>Conhecer instrumentos adequados de avaliação (M4, L3-4)</i>
<i>Aprender a utilizar diferentes tipos de avaliação de forma adequada (M13, L3-5)</i>
Unidade: Elaboração, correção e atribuição de notas nas provas
<i>Aprender a elaborar, corrigir e atribuir nota adequadamente em uma avaliação (M5, L3-5) (M7, L6-7, 14-15) (M7, L21-25) (M8, L4-5) (M10, L13-16) (M12, L5-6)</i>
<i>Aprender a elaborar uma avaliação (M5, L2) (M11, L5-6)</i>
<i>Estabelecer critérios para os instrumentos avaliativos (M7, L8, 11-13)</i>
<i>Analisar criticamente os instrumentos avaliativos (M10, L9-12)</i>
<i>Reconhece que no âmbito escolar a avaliação é feita por meio de provas e exames (M1, L5-9)</i>
Subcategoria: Métodos e aplicação de avaliações
Unidade: Diferentes Métodos/Práticas de Avaliação
<i>Conhecer diferentes métodos ou modalidades de avaliação (M1, L16-17) (M9, L8-9) (M10, L3-4) (M5, L1-2) (M6, L1-2) (M11, L16-18)</i>
<i>Conhecer diferentes práticas avaliativas (M8, L8-9)</i>
Unidade: Aplicação das Avaliações
<i>Conhecer a maneira adequada de realizar a avaliação escolar (M4, L1-3)</i>
<i>Aprender como realizar um exame de recuperação do ano letivo (M5, L6-7)</i>
<i>Aprender qual é o momento adequado para fazer uma avaliação (M5, L5-6)</i>
<i>Saber aplicar diferentes tipos de avaliação (M7, L4-5)</i>

Fonte: Os autores

Nesta primeira categoria, os mestrandos expressaram o desejo de conhecer diferentes instrumentos, métodos e práticas avaliativas que sejam adequados, bem como os cuidados de aplicação e utilização dos mesmos. Outro aspecto levantado

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



por eles foi a expectativa de aprender não somente a elaborar uma atividade avaliativa, mas sobretudo aprender a corrigi-la e, conseqüentemente, atribuir nota. Importante frisar que M10 manifestou desejo de aprender a fazer uma análise qualitativa nos instrumentos por meio da análise crítica. M1 chegou a reconhecer que a avaliação é realizada somente por meio de provas e exames, enquanto que M5 evidenciou interesse em aprender a respeito de exames finais.

Do total de excertos desta análise, 35,8% foram contidos nessa categoria, o que representa um percentual alto de mestrandos que ao se matricularem em uma disciplina da avaliação esperavam aprender a respeito de instrumentos avaliativos. Corroborando com essa constatação, Hoffmann destaca que:

Quando inserida no cotidiano, a ação avaliativa restringe-se à correção de tarefas diárias dos alunos e registro dos resultados. Assim, quando se discute avaliação, discutem-se, de fato, instrumentos de verificação e critérios de análise de desempenho final (HOFFMANN, 2003, p. 34).

Por outro lado, isso mostra que na prática docente o primeiro impacto com a avaliação é exatamente a elaboração e a correção desses instrumentos e que há uma defasagem na formação dos professores com relação a esse aspecto. Não há dúvida quanto à importância de se saber elaborar um instrumento avaliativo adequado e sobretudo corrigi-lo apropriadamente, contudo, a avaliação escolar não se resume a isso. Dos vinte e nove excertos presentes nessa categoria, somente um mostra uma preocupação com a análise qualitativa dos instrumentos avaliativos. Nesse sentido, Hoffmann (2014, p. 143) declara seu “[...] descrédito quanto à possibilidade de se trabalhar com os professores sobre técnicas de elaboração de instrumentos de



medida, dissociando-as da reflexão acerca de uma concepção mediadora e das finalidades dos testes em avaliação”.

Quadro 2 – Avaliação como análise da aprendizagem discente

Categoria: Avaliação como análise da aprendizagem discente
Unidade: Análise da aprendizagem dos alunos
<i>Reconhece que a avaliação escolar é voltada para os alunos somente (M1, L2-4) (M10, L4-5, 6-7, 15-16, 17-22) (M2, 3-5) (M4, L1-2, 4-5) Ver a avaliação como processo quantitativo e qualitativo da aprendizagem do aluno (M10, L17-22) Conhecer as implicações da avaliação para alunos (M11, L19-21)</i>
Unidade: Avaliação como meio para a aprendizagem
<i>Utilizar a avaliação para melhorar a aprendizagem dos alunos (M2, L3-5) Utilizar a avaliação para facilitar a aprendizagem (M9, L12)</i>
Unidade: Aprender a avaliar a aprendizagem do aluno
<i>Aprender a avaliar a aprendizagem do aluno (M12, L2, 8-10) Aprender como avaliar alunos descompromissados (M12, L8-10)</i>

Fonte: Os autores.

Na segunda categoria, os mestrandos mostraram perceber a avaliação no âmbito da aprendizagem discente, tendo em vista que 40% deles reconheceram que a avaliação praticada em sala de aula é voltada para os alunos. Por outro lado, dois mestrandos revelaram o desejo de aprender a usar a avaliação para viabilizar a aprendizagem dos alunos, enquanto que outros três expressaram a expectativa de aprender a avaliar alunos, conhecendo as implicações dessa atividade para a formação dos mesmos. Somente um mestrando revelou o interesse em aprender a sopesar a aprendizagem do aluno a partir de uma análise qualitativa e quantitativa da avaliação.

Como afirma Demo (2010, p.36), “[...] é fundamental conjugar avaliação com aprendizagem, porque esse é seu significado essencial. Se não contribuir para a aprendizagem, é

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
 NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
 RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



trabalho perdido, acima de tudo, trabalho perverso”. Todavia, há que se considerar o fato de 12% dos excertos relacionarem a avaliação estritamente à aprendizagem discente e não como parte do processo de ensino, assumindo ‘avaliação’ como sinônimo de ‘avaliação de aluno’.

Quadro 3 – Avaliação voltada para o ensino/prática docente

Categoria: Avaliação voltada para o ensino/prática docente
Unidade: Avaliação como recurso auxiliador do ensino/prática docente
<i>Reconhecer que a avaliação pode auxiliar a prática docente (M3, L2-3)</i> <i>Melhorar e aperfeiçoar a prática docente (M2, L1-3) (M6, L7-8) (M8, L6-7) (M9, L14)</i> <i>Conhecer as implicações da avaliação para docentes (M11, L19-21)</i> <i>Utilizar a avaliação para direcionar o ensino (M9, L11)</i>
Unidade: Autoavaliação para melhorar o ensino
<i>Compreender a auto-avaliação (M7, L16)</i> <i>Aprender a auto-avaliação (M13, L8)</i> <i>Utilizar a auto-avaliação para melhorar a prática (M13, L8-9)</i>
Unidade: Imparcialidade do processo avaliativo
<i>Compreender e aplicar a avaliação com imparcialidade (M8, L1-3)</i>
Unidade: Compartilhamento de experiências
<i>Compartilhar experiências (M11, L9-13)</i>

Fonte: Os autores.

Na terceira categoria, as unidades mostraram que alguns mestrandos reconhecem que a avaliação pode auxiliar a prática docente, mas esperam compreender aspectos relativos à autoavaliação e à imparcialidade do ato avaliativo. Interessante notar que o mestrando M11 revelou a necessidade de compartilhar experiências com os demais colegas, o que indica uma carência dialógica existente no âmbito educacional.

Dos excertos presentes nesta categoria, quase 60% se reportou à utilização da avaliação como recurso auxiliador do



professor para melhorar sua prática docente. Porém, quando comparado com o total de excertos desta análise, esse percentual cai para 8,6%, o que releva um índice muito baixo de mesurandos que veem implicações da avaliação em seu processo de ensino. Poucos reconheceram a existência de benefícios oriundos de reflexões acerca das avaliações para ajuste e adequação do processo de ensino. Nesse sentido, Hoffmann salienta que:

Uma prática avaliativa voltada para o futuro não tem por objetivo reunir informações para justificar ou explicar uma etapa de aprendizagem, mas visa acompanhar com atenção todas as etapas vividas pelo estudante para ajustar, no decorrer do processo, as estratégias pedagógicas. Tem por objetivo, portanto, o encaminhamento de alternativas de solução e a melhoria do 'objeto avaliado' (HOFFMANN, 2014, p. 23).

É importante notar que três mesurandos revelaram a expectativa de aprender e utilizar a autoavaliação em sua prática docente. Esse procedimento avaliativo encontra-se pouco presente na prática dos professores, seja para sua própria avaliação ou para a autoavaliação realizada pelos alunos. Nesse sentido, Sant'Anna defende que:

A autoavaliação deve ser uma aprendizagem já explorada nas séries iniciais para que, através da educação, o aluno seja capaz de parar, pensar, concluir e continuar a escalada do conhecimento com pés firmes, consciência tranquila e garantindo seu próprio progresso. Afirma-se que o educando é o sujeito, e não o objeto da ação educativa; no entanto, ele próprio não participa do processo de sua avaliação, apenas recebe, direta ou indiretamente, o resultado de sua vitória ou fracasso (SANT'ANNA, 2014, p. 33).

Com relação à manifestação de M11 quanto ao compartilhamento de experiências, embora em uma escola haja muitos professores e de diferentes áreas, sabe-se que pouco se

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



oportuniza a troca de experiências. Por isso, as equipes pedagógicas poderiam intervir, promovendo situações de compartilhamento de ideias e práticas avaliativas realizadas em sala, enriquecendo a ação de um maior número de docentes.

Quadro 4 – Avaliação como parte dos processos de ensino e de aprendizagem

Categoria: Avaliação como parte dos processos de ensino e de aprendizagem
Unidade: Aperfeiçoamento do processo
<i>Utilizar a avaliação para melhorar o processo de ensino e de aprendizagem</i> (M1, L21-22)
Unidade: Parte integrante do processo
<i>Almeja ver a avaliação como parte do processo de ensino e de aprendizagem</i> (M1, L4)

Fonte: Os autores.

A penúltima categoria abarcou aproximadamente 2,5% do total de excertos, representando um índice muito baixo de expectativa com relação à avaliação. Somente um mestrando (M1) evidenciou ter a expectativa de compreender a avaliação como parte dos processos de ensino e de aprendizagem, pretendendo utilizá-la no aprimoramento desses processos.

A crítica de muitos pesquisadores (já citados anteriormente) é exatamente a de que a avaliação não deve se voltar somente para a aprendizagem (aluno) ou somente para o ensino (professor), mas para o processo que envolve essas duas ações e sujeitos. Assim, faz sentido repensar a ação pedagógica, pois:

[...] o educador que estiver afeito a dar um novo encaminhamento para a prática da avaliação escolar deverá estar preocupado em redefinir ou em definir propriamente os rumos de sua ação pedagógica, pois ela não



é neutra, como todos nós sabemos. Ela se insere num contexto maior e está a serviço dele (LUCKESI, 2011, p. 90).

Ver a avaliação como um recurso que auxilia o professor a organizar, definir e redefinir a ação docente pode ser algo novo para muitos profissionais acostumados a utilizá-la como um instrumento de verificação que viabiliza a classificação de alunos.

Quadro 5 – Conhecimento teórico de Avaliação

Categoria: Conhecimento teórico de Avaliação
Unidade: Reflexão do processo avaliativo
<i>Refletir a respeito da avaliação</i> (M1, L20) (M3, L1) (M11, L6-8)
Unidade: Diferenciação entre avaliação e exame
<i>Aprender a diferença entre avaliação e exame</i> (M7, L3) (M12, L3)
Unidade: Fundamentos teóricos da avaliação
<i>Conhecer a história da avaliação</i> (M7, L1) <i>Conhecer as funções da avaliação</i> (M1, L19) <i>Compreender o conceito de avaliação</i> (M7, L2) (M12, L1) (M11, L3-4) <i>Adquirir fundamentação teórica a respeito de avaliação</i> (M7, L19-20) (M11, L14-16) (M6, L3-4) <i>Utilizar conhecimentos de fundamentação teórica de avaliação na prática educativa</i> (M11, L14-16) <i>Aprender “o que é”, “para que” e “como” avaliar</i> (M9, L1-6) <i>Conhecer as finalidades da avaliação</i> (M13, L3)
Unidade: Tipos de avaliação
<i>Compreender a avaliação formativa</i> (M11, L9) <i>Reconhecer e aplicar avaliação com conteúdos factuais, conceituais, procedimentais e atitudinais</i> (M7, L11-13f) <i>Aprender a fazer avaliação diagnóstica, formativa e somativa</i> (M13, L6-7) <i>Ver a avaliação como processo quantitativo e qualitativo da aprendizagem do aluno</i> (M10, L17-22) <i>Almeja deixar de ver a avaliação como classificação ou julgamento</i> (M1, L2-3)
Unidade: Legislação
<i>Conhecer a legislação a respeito da avaliação</i> (M7, L17-18)

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
 NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
 RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



Unidade: Conhecimento geral

Aprender a respeito do processo avaliativo (M10, L2)

Aprender o que deve ser valorizado em uma avaliação (M2, L6-7)

Olhar diferenciado para a avaliação (M1, L1-4)

Conhecer a importância da avaliação para todas as instâncias escolares (alunos, professores, instituição, entre outros) (M1, L11-15)

Analisar diferentes sistemas de avaliação adotados nas instituições de ensino (M11, L16-18)

Conhecer os sistemas de avaliação nos diferentes níveis de ensino (M6, L5-6)

Fonte: Os autores.

A última categoria de análise tratou do anseio dos mes-
trandos por conhecer melhor a avaliação, buscando fundamenta-
ção teórica acerca desse assunto. Quase 35% dos excertos
expressaram essa necessidade, revelando o quanto esse tema
é pouco discutido e trabalhado durante a formação inicial e
continuada dos professores, tendo em vista o grupo analisado.

É de conhecimento de todos que o êxito da ação educa-
cional não depende somente do professor ou do aluno, mas de
todo o sistema. Como afirma Luckesi, “A eficiência na aprendi-
zagem não depende só do aprendiz, mas, ao mesmo tempo, do
ensinante e do sistema escolar dentro do qual ele está inserido”
(2011, p. 263).

Alterar a dinâmica de um sistema não é algo simples, mas
pode ocorrer e pode começar pelo professor, pois “o professor
deve conseguir transmitir seu interesse pelo progresso dos alu-
nos e seu convencimento de que um trabalho adequado termi-
nará produzindo os resultados desejados, inclusive se surgirem
dificuldades” (CARVALHO; GIL-PÉREZ, 2011, p. 59-60).

Por certo, conforme se observou nessa última categoria
de análise, os mestrandos que participaram desta pesquisa já
iniciaram esse movimento ao ingressarem em um programa
de pós-graduação, nível *Stricto Sensu*. Espera-se que um con-



tato maior com a pesquisa na área de Ensino e a oportunidade de aprofundamento de conhecimentos atinentes à sua área de formação possa interferir positivamente na ação docente de cada deles, a fim de que atuem como propagadores dessas perspectivas e ações.

Na próxima seção são apresentadas as considerações finais deste trabalho.

Considerações finais

No desenvolvimento deste trabalho foi possível apresentar a demanda científica de pesquisas no âmbito do ensino que discutem a essência do ato de avaliar e os reflexos dessa ação para os processos de ensino e de aprendizagem, tendo em vista que a prática avaliativa predominante nos bancos escolares ainda é de caráter somativo e classificatório, praticada ao término das intervenções didático-pedagógicas. Nesse sentido, o termo avaliação é interpretado como sinônimo de prova e, normalmente, prova escrita.

Os referenciais teóricos que fundamentaram essa pesquisa enfatizam a necessidade de a avaliação escolar explorar mais as funções diagnósticas e formativas do ato de avaliar, sendo praticada durante todo o processo de ensino - orientando o professor em sua estratégia de ação e escolhas didático-metodológicas e, simultaneamente, durante todo o processo de aprendizagem - dando parâmetros ao estudante a respeito de seu desenvolvimento escolar.

Mediante esse quadro, o presente trabalho buscou levantar as expectativas de estudantes de um Mestrado em Ensino, ao cursarem a disciplina de 'Avaliação e Prática Docente', bem como suas noções iniciais do papel da avaliação na prática do-

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



cente. Assim, no primeiro dia de aula da disciplina, foi realizada uma atividade avaliativa diagnóstica com o intuito de levantar os objetivos que cada mestrando pretendia alcançar ao cursá-la.

Após a análise dos dados, foi possível observar que mais de um terço dos excertos analisados esperavam aprender mais a respeito de instrumentos e métodos avaliativos, seja da elaboração ou da correção das atividades. Nota-se que há uma forte preocupação dos mestrandos com os instrumentos e, por consequência, com a função somativa do ato de avaliar. Como dito anteriormente, saber elaborar um instrumento avaliativo e corrigi-lo adequadamente é extremamente relevante na prática educativa, contudo não se resume a isso, as funções diagnóstica e formativa da avaliação devem estar mais presentes no cotidiano escolar.

A análise revelou também que 12% dos mestrandos veem a avaliação como um procedimento de análise da aprendizagem discente e que 8,6% a veem como um recurso auxiliar para o ensino de sua disciplina. Nesse sentido, mais de vinte por cento dos excertos analisados mostram uma preocupação com a aprendizagem ou com o ensino – o que é importante, porém, o problema é que essa preocupação não se mostra articulada, somente 2,5% compreendem que a avaliação é um recurso que pode viabilizar e direcionar os processos de ensino e de aprendizagem simultaneamente. Sem dúvida, ampliar a compreensão de que a atividade avaliativa pode contribuir para guiar a ação do professor em seu processo de ensino e a atuação do aluno em seu processo de aprendizagem é uma meta a ser alcançada na disciplina.

Por fim, os dados apresentaram uma surpresa positiva em relação ao quadro analisado quando quase 35% dos excer-



tos revelaram os anseios dos mestrandos em estudar e conhecer melhor o processo avaliativo. Isso pode ser indício de uma carência tanto na formação inicial quanto continuada dos professores em relação ao tema de avaliação.

Em concordância com Luckesi (2011), os autores deste trabalho defendem a importância de se investir na aprendizagem da avaliação, tanto que a disciplina de 'Avaliação e Prática Docente' é obrigatória no Mestrado em Ensino. A ideia é que essa disciplina promova a troca de experiências, ofereça fundamentação teórica de base que oportunize a reflexão dos mestrandos e que seja capaz de gerar mudanças na cultura avaliativa, com a intenção de que o caráter quantitativo de avaliações classificatórias e seletivas diminua consideravelmente e que o caráter qualitativo, por meio das funções diagnóstica e formativa, esteja mais presente e predomine no âmbito educacional.

Para um trabalho futuro, pretende-se analisar se a disciplina contribuiu de fato para uma ampliação dos conhecimentos dos mestrandos e se houve alguma alteração em suas práticas educacionais, a partir de dados coletados durante e após a realização da disciplina.

Referências

CARVALHO, A. M. P.; GIL-PEREZ, D. **Formação de professores de ciências: tendências e inovações**. 10 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

DEMO, P. **Mitologias da avaliação**: de como ignorar, em vez de enfrentar os problemas. 3 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2010.

FLICK, U. **Introdução à pesquisa qualitativa**. 3. ed. - Porto Alegre: Artmed, 2009.

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



HOFFMANN, J.M.L. **Avaliar para Promover:** as setas do caminho. 15. ed. Porto Alegre: Editora Mediação, 2014.

_____. **Avaliação:** mito e desafio: uma perspectiva construtivista. 32. ed. revista. Porto Alegre: Mediação, 2003.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da Aprendizagem Escolar:** Estudos e Proposições. 22 ed. São Paulo, Ed. Cortez, 2011.

MORAES, R.; GALIAZZI, M.C. **Análise textual discursiva.** 3. ed. rev. e amp. – Unijuí: Ed. Unijuí, 2016.

SANT'ANNA, I. M. **Por Que Avaliar? Como Avaliar?:** critérios e instrumentos. 17 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.



FORMAÇÃO CONTINUADA NO INTERIOR DO CEARÁ

Artemízia Ribeiro Lima Costa

Mestranda em Educação/UFC. Especialista em Ensino da Matemática/FVJ Licenciada em Pedagogia (Formação de Professores EF – 1ª a 8ª. Série)/UECE. Secretaria de Educação de Aracati – SEDUCA. Professora da FVJ. artemizia@fvj.br. Coordenadora de área da Pedagogia no Pibid/FVJ/Capes.

Albano Oliveira Nunes

Doutor em Engenharia de Teleinformática/UFC; Mestre em Ens. de Ciências Naturais e Matemática/UFRN; Especialista em Gestão Escolar/UNESC/UECE; Licenciado em Física/UERN. Professor da E.E.E.P. Elsa Maria Porto Costa Lima/SEDUC-CE. Professor Titular I da FVJ. albano@fvj.br.

Adriana Eufrásio Braga

Doutora em Educação/UFC; Mestre em Educação/UFC. Especialista em Avaliação à Distância/UNESCO/UnB. Graduada em Engenharia Civil/UFC. Professora Adjunta I da UFC. Adrianaufc@yahoo.com.br.

Nicolino Trompieri Filho

Doutor em Educação/UFC; Mestre em Educação/UFC. Especialista em Educação para Executivos Universitários/UnB. Graduado em Pedagogia/UFRI. Professor Associado II da UFC. trompieri@hotmail.com.

RESUMO

O artigo versa sobre a análise de dados resultantes de uma pesquisa que buscou investigar a visão apresentada por participantes de um curso de extensão gratuito em Avaliação do Ensino e da Aprendizagem ofertado por uma instituição de ensino superior, de natureza privada, localizada no município de Aracati/CE, no que se refere à avaliação. O principal foco do estudo refere-se à investigação da percepção e vivência dos cursistas no que diz respeito ao tema Avaliação no contexto educacional. A população investigada é composta por pessoas de diversas faixas etárias e atuações profissionais, tendo desde estudantes do ensino superior até profissionais que atuam na educação há alguns anos, sendo estes, majoritariamente, do município de Aracati, como os participantes vindos de municípios vizinhos. O objetivo da pesquisa foi investigar a visão dos cursistas quanto às práticas avaliativas vivenciadas como aluno ou profissional, investigando-se, ainda, quanto à realização de cursos de formação na área e seus possíveis efeitos. A pesquisa (proposta apresenta características) caracteriza-se por abordagem quali-quantitativa, servindo de base para as análises e discussões acerca do tema e suas possíveis interações no processo ensino-aprendizagem.

Palavras-chave: Formação docente. Avaliação. Processo ensino-aprendizagem.

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
 NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
 RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



ABSTRACT

The article deals with the analysis of data resulting from research that sought to investigate the vision presented by participants from a free extension course in evaluation of teaching and learning offered by an institution of higher education, private nature, located in the municipality of Aracati/CE as regards the evaluation. The main focus of the study refers to the investigation of perception and experience of the participants with regard to the topic assessment in educational context. The population investigated is made up of people of various age groups and professional performances, ranging from students to professionals working in education a few years ago, these being, primarily, of the municipality of Aracati, with participants coming from neighboring municipalities. The objective of this research was to investigate the vision of the participants as evaluative practices experienced as a student or professional, investigating, as the realisation of training courses in the area and its possible effects. Research (proposal features) is characterized by quali-quantitative approach, serving as a basis for the analysis and discussions on the subject and their possible interrelationships in the teaching-learning process.

Key-words: Teacher training. Evaluation. Teaching-learning process.

Introdução

Os debates, cada vez mais intensos no que diz respeito aos processos avaliativos, nos mais diversos espaços de uma forma geral, e nos espaços com objetivos educacionais de forma específicas, vêm ganhando amplitude. Isto ocorre devido ao desenvolvimento de abordagens teórico-metodológicas mais sofisticadas que buscam prover sustentação aos possíveis julgamentos de valores em inúmeros contextos. Nesse ínterim, apresenta-se neste trabalho o resultado de uma investigação sobre a visão de um grupo de cursistas sobre os processos avaliativos no contexto educacional.



Dentro do contexto na região onde se encontra o município de Aracati/Ceará, localiza-se a sede de uma Instituição de Ensino Superior (IES) de natureza privada, que possui 3 cursos de licenciatura (Pedagogia, Letras e Educação Física). Esta IES tem como missão formar líderes para o desenvolvimento regional. Assim, surge a necessidade da atuação social no sentido de promover a formação continuada dos profissionais da docência. Neste sentido, a referida instituição vem ofertando cursos de extensão gratuitos, com diversas temáticas, dentre elas destacamos a que recebeu o presente estudo, esta com o título de “Avaliação do Ensino e Aprendizagem”. Nessa formação, buscou-se desenvolver de forma teórica e prática a avaliação no contexto educacional, em especial sua importância na sala de aula.

Partindo-se do pressuposto de que a Avaliação deve ser vista como uma atividade didática necessária aos processos de ensino e de aprendizagem, pois essa ação, quando bem realizada, pode refletir na melhoria dos sujeitos que foram submetidos, isto pode ser mais fortemente sentido quando aplicados também nas metodologias pedagógicas desenvolvidas nos processos didáticos.

Neste sentido, buscou-se através desse estudo captar a visão apresentada sobre avaliação de um grupo de pessoas que, por algum motivo, procuraram se inscrever nesse curso de formação que discutiria a temática de avaliação. Estariam eles sinalizando, com essa atitude, que não possuem conhecimento necessário ao desenvolvimento desta ação? Estariam querendo ir além da nota?

Partindo desse pressuposto, questiona-se: qual a visão que este grupo apresenta *a priori* sobre o que seria a avaliação no contexto educacional?

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



A pesquisa foi realizada com professores em exercício e alunos de licenciaturas que lecionam ou estudam, pertencentes ao município de Aracati e municípios vizinhos, localizados no litoral leste e no baixo Jaguaribe, no estado do Ceará.

Referencial teórico

Avaliação: conceito e importância para o ensino e a aprendizagem

Tema muito discutido, complexo e polêmico é a avaliação, em especial no âmbito educacional, afinal durante muito tempo foi vista exclusivamente como um instrumento para rotular o aluno, muitas vezes utilizada como arma por meio de ameaças junto aos estudantes. Como diz Luckesi (2008), por inúmeras vezes, o ato avaliativo vivenciado nas instituições escolares é caracterizado como classificatório e excludente, afinal estão focados em notas e na pedagogia do exame.

Esse fato proporciona reflexões acerca da avaliação e a sua característica limitadora das potencialidades dos alunos, no entanto deveria ser vista como um meio para auxiliar no desenvolvimento do discente. Para tanto, “a avaliação pode auxiliar o educando a aprender, mas, para isto, a escola deve possuir pedagogos que discutam e reflitam sobre a cultura das notas, onde se deve colocar a avaliação mais a serviço do aluno do que do sistema” (PERRENOUD, 1999, p.10).

As mudanças educacionais ocorridas na década de 1990, citando-se a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) 9394/96 (BRASIL, 1998) como um de seus instrumentos, destaca-se a avaliação com os seguintes aspectos norteados: ser contínua e cumulativa do desempenho do aluno; permite a aceleração de estudos



para alunos com atraso escolar; determinar a obrigatoriedade de estudos de recuperação, de preferência paralelos ao período letivo devendo ser contemplado nos projetos político pedagógicos e regimento das instituições escolares.

É perceptível que a mudança de concepção sobre avaliação, todavia, não ocorre tão rapidamente no âmbito escolar, para isso é necessário romper barreiras, quebrar paradigmas, sair do comodismo e deixar de lado o pensamento da “nota pela nota” e adentrar na ideia de que o ato de avaliar deve estar mais focado num processo de reflexão das metodologias pedagógicas adotadas, bem como as medidas interventoras e se estas alcançam os objetivos propostos, para que se possa conduzir a uma aprendizagem de qualidade.

Como afirma Perrenoud (1999), para mudar a avaliação, não está intrínseco na vontade ou em uma legislação que proponha esse novo fazer, faz-se necessário investir na qualificação do docente, com a finalidade de que este seja capaz de construir seu próprio sistema de avaliação, observando e interpretando os resultados obtidos para a possível intervenção.

Como destaca Caldeira (2004), a avaliação é parte inerente do processo de aprendizagem, e está relacionada ao contexto, não podendo ser visto como externo ao fazer pedagógico. Assim, avaliar é um ato amplo e não se restringe em um único objetivo, vai além de mensurar, propiciando insumos para possíveis decisões.

Dessa forma, a avaliação é utilizada como recurso para verificar se a aprendizagem ocorreu ou não, visto que esta “... também tem como pressuposto oferecer ao professor oportunidade de verificar, continuamente, se as atividades, métodos, procedimentos, recursos e técnicas que ele utiliza estão possibilitando ao aluno alcance dos objetivos propostos” (SANT’ANNA, 1995, p.24.).

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



A avaliação é necessária para que o docente possa conhecer a aprendizagem do aluno, no todo e não só em uma simples prova, para isso precisa ser processual, fazendo com que o professor analise seu rendimento, buscando envolver o aluno no processo de aprendizagem dando autonomia para buscar novas compreensões, por meio da produção de ideias.

Formação docente e avaliação

A formação de professores tem sido temática de muitos estudos, pois se encontra entre os desafios que a escola tem enfrentado, demonstrando muitas vezes a necessidade de aprofundar conhecimentos teóricos que fomentem ações práticas para melhorar a qualidade da educação básica. Para isso, precisa-se investir na formação docente, conforme explica Freire (2001), a melhoria da qualidade educacional implica em formação docente permanente com foco na análise da práxis pedagógica, seja esta de forma explícita ou implícita.

Dentre os aspectos que devem ser abordados na formação desses profissionais, encontra-se a avaliação, pois os alunos e futuros profissionais precisam compreender e aprender a avaliar. Para isso, as discussões nas salas de aula das instituições de nível superior ou nos cursos de aperfeiçoamento devem apresentar o ato de avaliar não como uma atividade classificatória, mas sobretudo numa perspectiva de que

[...] a avaliação assume dimensões mais amplas. A atividade educativa não tem por meta atribuir notas, mas realizar uma série de objetivos que se traduzem em termos de mudanças de comportamentos dos alunos. E cabe justamente à Avaliação verificar em que medida esses objetivos estão realmente sendo alcançados, para ajudar o aluno a avançar na aprendizagem. (HAYDT, 2008, p.7)



No entanto, o novo ou atual docente não terá oportunidade de aprender sobre a avaliação se tiver como professor formador alguém que tem como estratégia apenas provas escritas que apresentam conteúdos fragmentados e principalmente o uso das mesmas como forma de punição e/ou classificação. É relevante que já no processo de formação tenha vivências que o faça perceber que “quando a avaliação é contínua, feita ao longo de todo o ano pelos professores, ela se dilui no fluxo de trabalho cotidiano em aula” (PERRENOUD, 1999, p. 43). Para que a avaliação tenha sentido, é preciso que o professor saiba qual objetivo quer alcançar. Esta pode ser feita em vários processos, pois a aplicação somente em período bimestral ou semestral tende a dificultar um pouco a avaliação do educador devido ao não acompanhamento do aluno no processo de sua aprendizagem.

Para Libâneo (2001, p. 85) “as práticas de formação de professores mais recentes são as que concebem o ensino como atividade reflexiva”. Para o autor, o importante nessa filosofia é que o professor pense não apenas em sua formação, mas também no currículo, ensino e metodologia de docência, o que ocasiona o desenvolvimento da capacidade reflexiva deste profissional sobre seu trabalho.

A prática avaliativa do professor deve ser contínua e exige uma dedicação maior, pois precisa saber escolher instrumentos que lhe auxiliem nessa prática. A prova deixa de ser a única ferramenta, como aponta Goldberg (1980), deve-se considerar outros recursos na avaliação como: trabalhos; observações e registros cotidianos.

Já os PCN’S acrescentam que é

Necessária à disponibilidade para o envolvimento do aluno na aprendizagem, o empenho em estabelecer re-

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



lações entre o que já sabe e o que está aprendendo. Essa aprendizagem exige uma ousadia para se colocar problemas, buscar soluções, e experimentar novos caminhos, de maneira diferente da aprendizagem mecânica, no qual o aluno limita seu esforço apenas em memorizar ou estabelecer relações diretas e superficiais. (BRASIL, 1997, p.99)

Outro ponto que se deve levar em consideração é a competência e motivação dos educadores, já que estes são fundamentais para o sucesso de suas programações, de seus projetos normais ou alternativos. O modelo de educação hoje deve ser aquele que se aproxima do contexto escolar, condizente com a realidade das cidades, em que não podem desconsiderar a realidade dos alunos, pois a contextualização leva à resolução dos problemas do dia a dia e coloca os objetivos do ensino próximos da sala de aula.

Por esse motivo, não se pode esquecer que a aprendizagem é a capacidade que o indivíduo tem para utilizar, de maneira eficiente, os mecanismos cognitivos componentes do raciocínio, com o objetivo de resolver problemas. Já o rendimento escolar é o desempenho, em termos de comportamentos observáveis, do indivíduo em situações padronizadas de avaliação (ANDRIOLA, 1998).

Portanto, nas formações de docentes, a avaliação deve ser apresentada como um meio que auxilia o educador em uma observação de sua metodologia, desempenho do trabalho realizado, tendo como objetivo corresponder à maneira como a aprendizagem ocorre, tendo grande influência sobre o ensino. Para o discente, é uma ferramenta de compreensão, sobre suas dificuldades e tendo oportunidade de se organizar, facilitando seu conhecimento.



Procedimentos metodológicos

O município de Aracati, local de realização da pesquisa, é uma cidade situada no interior do estado do Ceará, região do semiárido do nordeste brasileiro, localizada a aproximadamente 157 km da capital, Fortaleza. Devido ao seu desenvolvimento, Aracati apresenta-se como um polo de atração turística da região que para os padrões locais está acima dos municípios vizinhos, compreendendo parte do baixo Jaguaribe e parte do litoral leste do estado.

Os dados analisados são oriundos das respostas de 33 respondentes ao questionário descrito a seguir. Para fins de análise, os respondentes receberam uma codificação que varia de R1 a R33. Estes compreendem indivíduos que atuam como: professores, pedagogos e alunos do município de Aracati como de outras cidades do entorno.

A análise foi realizada em dados coletados por meio de um instrumento de pesquisa elaborado com o objetivo de captar a visão apresentada pelos respondentes sobre os processos avaliativos.

Resultados e discussões

O instrumental aplicado possui 14 questões, estruturadas em dois blocos de informações, sendo eles: 1. *identificação* (6 itens), para levantamento de perfil; e 2. *Questões sobre o tema* (8 itens), sendo quatro questões objetivas com diversas afirmações e distintos aspectos sobre o objeto de estudo e quatro questões subjetivas em que o professor é estimulado a refletir sobre a sua visão frente aos processos avaliativos, principalmente no que diz respeito a sua vivência em ambientes educativos de modo geral.

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO

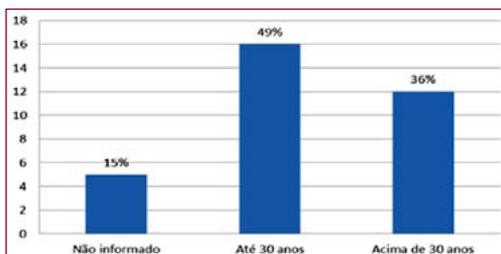


A metodologia de análise adotada desenvolveu-se no sentido de fazer uma síntese das informações coletadas, conforme a estrutura do instrumento de pesquisa, ou seja, em dois blocos. A análise inicia-se com o levantamento do perfil do respondente/cursista e, em seguida, a sua visão sobre o tema.

Análise das Questões Relacionadas ao Perfil do Respondente [1. Identificação]

Conforme já visto, foram aplicados 33 questionários, nos quais se pode constatar que apenas um dos respondentes é do sexo masculino. Quanto à faixa etária, existe uma variação entre 19 a 46 anos, mostrando um público bem diverso. Outro dado que reforça esta diversidade são as classes a que pertencem os respondentes, sendo: 10 professores; 12 pedagogos; e 22 alunos. Vale ressaltar que eles poderiam assinalar mais de uma categoria a que pertencem. Pode-se ver no Gráfico 01, que não há uma faixa etária específica nem categoria com superioridade de números que indiquem um fator específico de carência quanto à formação na área. Conforme explicitado no tópico 2.1, esta carência atinge grande parte dos profissionais.

Gráfico 1 – Distribuição do número de respondentes por faixa etária.



Fonte: Pesquisa Direta, 2017.



Quanto à formação que o respondente tem, pode-se afirmar que 21 estão com Ensino Superior Incompleto e 12 com Superior Completo. Temos, assim, uma maioria de cursistas que ainda não concluíram o ensino superior. Isto é um bom indicador, o que remete ao fato de estarem buscando fundamentação ainda no processo de formação inicial. Já os que possuem formação inicial, provavelmente buscam uma complementação de formação na temática.

Outra informação que chama atenção, no perfil dos respondentes, é a diversidade de áreas a que estes encontram-se vinculados, em que 20 estão ligados a Pedagogia, 2 a Letras, 1 a Ciências, 1 a Geografia, 1 a História e Pedagogia, 1 a Educação Física, 1 a Psicologia e 6 não informaram. Isto sugere que existe uma carência e interesse de fundamentação no que diz respeito aos processos avaliativos em diversas áreas de formação.

Análise das questões relacionadas aos processos avaliativos [2. Questões sobre o Tema]

Na análise da segunda série de questões, inicia-se questionando se os respondentes já participaram de alguma formação em avaliação. Sobre isto, 27 responderam que não participaram e apenas 6 que já participaram. Veja-se que isso é um indicador importante, mesmo um público constituído, em sua maioria, por profissionais da educação afirma não ter participado de curso sobre a temática.

A questão seguinte solicitava que o cursista apresentasse um conceito sobre avaliação e como esta era vista no dia a dia de suas atividades. Nota-se nas respostas que poucos participantes conseguiram conceituar de fato a avaliação. Uma das exceções é o que diz a R29, que afirma que “*avaliar é a forma de*

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



identificar o aprendizado ou dificuldade daquele aluno, também é uma forma de se avaliar, pois o professor também precisa saber se está fazendo bem seu papel de transmissor de informações”. Pode-se notar a clara relação deste pensamento com o que diz Sant’Anna (1995, p. 24) já citado na fundamentação.

Quanto às atividades de uma forma geral tem-se um grande número de respondentes que consideram os processos avaliativos como momentos amplos e complexos, propícios à visualização dos conhecimentos dos alunos e professores. Vejam o que diz, por exemplo, a R26, que diz que se deve *“avaliar em todos os aspectos os conhecimentos. A avaliação é algo necessário, pois, além de avaliar o estudante, é uma forma do profissional avaliar sua própria capacidade e a sua prática”*. Isto vai ao encontro do que diz Caldeira (2004) que a avaliação faz parte de todo contexto educacional vivenciado por professores e alunos.

No geral, nota-se uma consciência de que se deve realizar uma mudança da concepção no que diz respeito à avaliação ser vista como uma mera classificação quantitativa via atribuição de nota, conforme citado por Luckesi (2008) ao falar da pedagogia do exame.

A próxima questão perguntava quais práticas avaliativas o respondente teria visualizado ou até mesmo executado que não considerava positiva. Nesse item, pode-se ver que os cursistas, conforme análise anterior, consideram os métodos de avaliação restritos à medida e que se limitam às provas, o que alguns denominam como avaliação tradicional. Veja esse pensamento no que diz R26, quando afirma ser uma das práticas *“... a avaliação de forma tradicional, pois avalia apenas o conteúdo em estudo e não o aluno em geral, pois cada um pode ter destaque em uma área e em outra não”*, reforçando a necessidade de outros critérios de avaliação.



Na pergunta seguinte, o respondente deveria destacar avaliações realizadas de forma positiva. Dentre as respostas, ficou claro que os respondentes percebem como práticas positivas aquelas nas quais os instrumentais de avaliação vão além das provas, vejamos o que relata a R28: *“a prática em que o professor, para avaliar seu aluno, levou em consideração todos os aspectos e não se prendeu apenas ao desempenho que o mesmo obteve em uma prova avaliativa...”*. Neste item, destaca-se ainda como processos avaliativos positivos aqueles se dão de forma contínua e que atribuem um papel mais protagonista aos alunos, conforme exposto pelo R4, quando afirma que *“através de processos contínuos que levem em conta o desenvolvimento do aluno, suas limitações e potencialidades”*. Esta visão vem ao encontro do que foi exposto na fundamentação teórica, que mostra que a avaliação tem que ser um ponto de partida para a intervenção nas possíveis deficiências que foram diagnosticadas.

A questão seguinte possui 5 assertivas sobre as quais o respondente teria que se posicionar quanto ao seu grau de concordância por meio de uma escala de *likert* de 5 graus, que varia desde o *discordo totalmente* até o *concordo totalmente*, de modo que o respondente apontasse o grau de intensidade da concordância ou não concordância com a afirmativa.

Tabela 1 – Levantamento do número de respostas dadas as assertivas de acordo com o grau de concordância/discordância.

Asser- tiva	Grau de Concordância/Discordância					Sem res- posta
	Discordo Total- mente	Discordo Parcial- mente	Nem con- cordo, nem discordo.	Concordo Parcial- mente	Concor- do Total- mente	
I	2	1	1	4	21	4
II	1	3	5	7	12	5
III	23	2	1	1	1	5
IV	5	10	3	8	1	6
V	2	7	6	6	7	5

Fonte: Pesquisa Direta, 2017.

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
 NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
 RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



Como se pode verificar (Tabela 1), na assertiva I (O tipo de avaliação a ser realizada em um processo de ensino aprendizagem influencia em seu planejamento.), 21, ou seja, parcela expressiva, responderam que concordam totalmente, indicando o pensamento que remete ao caráter cíclico e diagnóstico da avaliação. Este padrão de resposta é positivo, visto que para uma maioria realizar uma avaliação mais efetiva deve-se possuir parâmetros a priori.

Na Assertiva II (A postura do professor quanto a avaliação pode prejudicar os resultados da avaliação), esperava-se, pelo menos, sob o ponto de vista de discursos recorrentes até nas questões anteriores, um resultado massivo no “concordo totalmente”, mas tem 12 que concordam totalmente e 7 de forma parcial, indicando que a visão de que a postura do professor, para os respondentes, não está totalmente clara no sentido de influenciar nos resultados dos processos avaliativos.

Quanto analisada a assertiva III (A Avaliação é apenas uma ação de pouca importância no processo de ensino-aprendizagem, a forma como é executada não contribui para o processo.), pode-se ver que 23 respondentes discordaram fortemente e mais 2 de forma parcial. Essas respostas indicam uma aparente consciência quanto ao papel que pode exercer a avaliação no processo de ensino e aprendizagem, no que diz respeito à sua contribuição.

O papel dos objetivos da Avaliação é abordado na assertiva IV (Geralmente os objetivos da avaliação são bem claros para os atores do processo ensino aprendizagem.), as respostas indicam uma distribuição um tanto quanto uniforme, não havendo valores muito diferentes entre as concordâncias e discordâncias, apontando para uma leve tendência para o Discordo, sendo 10 respondentes com discordância parcial e 5 com



discordância total, mostrando que nem sempre se tem clareza dos objetivos da avaliação.

Quanto à assertiva que trata de formação profissional, assertiva V (As ações sobre o tema são suficientes para a formação dos profissionais que a executam), nota-se uma leve maioria de concordância, o que soa com uma possível incoerência com o que já foi analisado em questões anteriores, pois a grande maioria já apontou que necessita de formação.

No geral, as assertivas obtiveram um comportamento próximo do esperado, em que houve maior concordância com assertivas consideradas positivas e maior discordância com aquelas que apresentavam aspectos negativos quanto aos processos avaliativos.

A penúltima questão, com dados objetivos cujo enunciado é “Como você avalia o seu conhecimento quanto à avaliação?”. Nesta, o cursista teria que classificar o seu conhecimento, sobre avaliação, com um número de 1 (Péssimo) a 5 (Ótimo).

Pode-se verificar, na Tabela 2, que nenhum respondente atribuiu valor 5 (ótimo) ao seu conhecimento sobre avaliação. As respostas ficaram, em sua maioria, na faixa intermediária com 10 respondentes com valor 4 e 14 com valor 3. Estes valores corroboram que os cursistas possivelmente consideraram seu conhecimento sobre avaliação frágil.

Tabela 2 – Número de respostas por valor

Péssimo	1	2	3	4	5	Ótimo
	2	6	14	10	0	

Fonte: Pesquisa Direta, 2017.

Finalmente, na última questão, o cursista é chamado a marcar, entre algumas opções, quais as ações que deveria incenti-

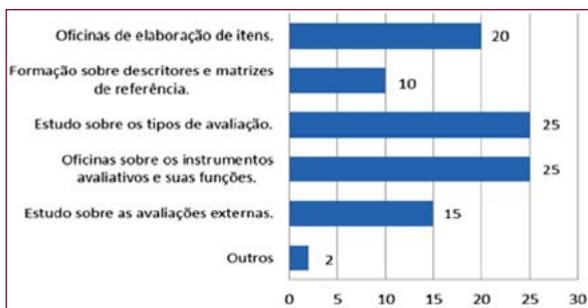
ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
 NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
 RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



var, no percurso de uma formação, para tornar a construção dos conceitos de avaliação mais efetivos e com melhores resultados.

Gráfico 2 – Distribuição do número de respondentes por faixa etária.



Fonte: Pesquisa Direta, 2017.

Pode-se verificar, no Gráfico 2, que as duas ações com maior número de sinalizações foram: estudo sobre os tipos de avaliação e oficinas sobre instrumentais avaliativos e suas funções. Isto aponta para a já constatada carência de fundamentação teórica sobre avaliação e os instrumentos utilizados nos processos avaliativos, talvez aqui seja reflexo da preocupação com as avaliações externas, esta sinalizada por 15 respondentes.

Por outro lado, o número menor de respondentes está na opção Formação sobre descritores e matrizes de referência. Isso pode ser devido à falta de consciência do papel que estes devem ter no processo de planejamento das avaliações.

Considerações finais

Este estudo buscou analisar de forma sucinta a percepção e vivência de docentes e futuros docentes no que diz respeito



to ao tema avaliação da aprendizagem. Através da pesquisa, foi possível concluir que o ato de avaliar merece ser mais discutido e trabalhado nas formações para docência, instigando professores e estudantes a refletirem sobre essa temática, a fim de que compreendam a importância desse meio pedagógico para o processo ensino-aprendizagem.

Diante da pesquisa, ficou evidente que a formação de professores se apresenta insatisfatória e com pouca capacidade para provocar mudanças de conceitos e práticas pedagógicas. No entanto, ficou claro pelos respondentes que o ponto central para a formação de professores e licenciandos, no que se refere ao ato de avaliar, está no fato de buscarem realizar a avaliação dos educandos de uma forma mais adequada, não se espelhando em experiências de quando eram alunos, mas proporcionar uma mudança coerente entre o que se ensina e o que se aprende.

Para maior efetivação nos cursos de formação inicial e continuada da docência, após análise dos dados, sugere-se que sejam trabalhadas oficinas de elaboração de instrumentos que possibilitem aos alunos apresentarem seus conhecimentos e suas dificuldades.

Outro ponto a ser discutido e incentivado é a relação próxima que existe entre sala de aula e avaliação, afinal esta última é um meio para identificar dificuldades e propor ações pedagógicas que possibilitem a aprendizagem discente.

Enfim, é importante que debates e cursos sejam sempre realizados e retomados para a formação do docente no que concerne à avaliação, mas o professor não é o único protagonista nesse processo, toda a comunidade educativa precisa estar inserida, pois avaliar é um desafio instigante que precisa de alternativas e ideias que proporcionem o êxito da aprendizagem.

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



Referências

ANDRIOLA, W. B. **Avaliação do aprendizado discente:** estudo com professores de Escolas Públicas. *Educar em Revista*, Curitiba, Brasil, n. 46, p. 141-158, out/dez. 2012. Editora UFPR.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação:** Lei nº 9.394/96 - 24 de dez. 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1998.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** Introdução. Brasília: MEC, 1997.

CALDEIRA, A. C. M. **Avaliação da aprendizagem em meios digitais: novos contextos.** Anais do 11o Congresso Internacional de Educação a Distância, Associação Brasileira de Educação a Distância - ABED, Salvador-BA, 2004.

FREIRE, P. **Política e educação:** ensaios. 6ª ed. São Paulo: Cortez, 2001. (Org. e notas de Ana Maria Araújo Freire).

GOLDBERG, M.A. **Avaliação educacional; medo e poder.** Educação e Avaliação. São Paulo, Cortez 1(1): 96-117, 1980.

HAYDT, R. C. **Avaliação do processo de Ensino-Aprendizagem.** 6 ed. São Paulo: Editora Ática, 2008.

LIBÂNEO, J. C. **Adeus professor, adeus professora?:** novas exigências educacionais e profissão docente. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

LUCKESI. C.C. **Avaliação da aprendizagem escolar.** 19. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

PERRENOUD, P. **Avaliação:** Da Excelência à Regulação das Aprendizagens. Porto Alegre: Artmed Editora, 1999.

SANT'ANNA, I. M. **Por que avaliar?: Como avaliar?:** Critérios e instrumentos. 3ª Edição, Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.



VII CONGRESSO INTERNACIONAL EM AVALIAÇÃO EDUCACIONAL
AVALIAÇÃO E SEUS ESPAÇOS: DESAFIOS E REFLEXÕES



COMUNICAÇÃO ORAL - EIXO 11

Meta-Avaliação

VII Congresso Internacional em Avaliação Educacional

Avaliação e seus espaços: desafios e reflexões

ISBN: 978-85-8126-158-4



VII CONGRESSO INTERNACIONAL EM AVALIAÇÃO EDUCACIONAL
AVALIAÇÃO E SEUS ESPAÇOS: DESAFIOS E REFLEXÕES



POLÍTICA DE AVALIAÇÃO EM LARGA ESCALA E RESPONSABILIZAÇÃO DOS PROFESSORES: UM BALANÇO DA AVALIAÇÃO NACIONAL DA ALFABETIZAÇÃO- ANA

Silmara Cássia Barbosa Melo

UFPB

Maria do Socorro Silva Cavalcante

UFPB

Agência Financiadora: não contou com financiamento

RESUMO

Este artigo tem por objetivo apresentar reflexões acerca da política de avaliação em larga escala na educação básica no Brasil a partir de um balanço, a nível nacional, da Avaliação Nacional da Alfabetização - ANA. Através de uma pesquisa bibliográfica e documental, contextualiza-se, inicialmente, a implantação das avaliações em larga escala até a criação do mais recente instrumento avaliativo direcionado às crianças do 3º ano do Ensino Fundamental. Além disso, discute os resultados da ANA nos anos de 2013 e 2014, e, por fim, são problematizados os impactos dessa política no processo de responsabilização dos professores. Desse modo, observa-se que a reflexão sobre esses dados precisa ir para além dos números, já não tão favoráveis. Como consequência da ênfase nos resultados das avaliações, a exemplo da ANA, e exclusão de outras dimensões do processo educacional, novas políticas surgem para dar fomento ao processo de responsabilização dos professores. No contexto da ANA, destacam-se o estreitamento curricular, com o foco em Língua Portuguesa e Matemática; a precarização da formação do professor, a exemplo do PNAIC, o qual reduz a uma visão pragmatista o processo de ensino; e a pressão sobre o desempenho dos alunos e preparação dos testes por fornecer dados para o IDEB e este, por sua vez, ser condicionante para outras políticas de “bonificação” pelos resultados. **Palavras-chave:** Avaliação em larga escala. Avaliação Nacional da Alfabetização. *Responsabilização.*



ABSTRACT

This article aims to reflect on the policy of large-scale evaluation of basic education in Brazil, based on a national assessment of the Avaliação Nacional da Aprendizagem-ANA. Through a bibliographical and documentary research, contextualizes, initially, the implantation of the evaluations in large-scale until the creation of the most recent evaluation instrument directed to the children of the 3rd year of Elementary School. In addition, it discusses the results of the ANA in the years 2013 and 2014, and, finally, the impacts of this policy in the process of the teacher's accountability are problematized. In this way, it is observed that the reflection on these data must go beyond the numbers, no longer so favorable. As a consequence of the emphasis on evaluation results, such as ANA, and exclusion of other dimensions of the educational process, new policies emerge to foster the accountability process of teachers. In the context of the ANA, the curriculum narrowing, with the focus on Portuguese Language and Mathematics; stand out the precariousness of the teacher's education process, such as the PNAIC, which reduces to a pragmatic vision the learning process; And the pressure on student performance and test preparation for providing data to the IDEB and this, in turn, be a condition for other "bonus" policies for the results.

Keywords: Large-scale evaluation. Avaliação Nacional da Aprendizagem. *Accountability*.

Introdução

Atualmente, a política de avaliação da educação no Brasil vem ganhando destaque no âmbito nacional e local (estados e municípios), com a implantação de um "aparelho de avaliação" que se expande e se fortalece progressivamente (FREITAS, D., 2013; FREITAS, L., 2012, 2013; BONAMINO; SOUSA, 2012; BONAMINO, 2013).

Décadas antes dos anos 1980, a avaliação já era vista como necessária para a política educacional, entretanto, a organização efetiva da avaliação da educação no Brasil é impul-

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



sionada no final dos anos 1980. Uma necessidade que excedia as fronteiras brasileiras, tendo em vista que cada vez mais articulava-se as políticas educacionais à competitividade econômica (BALL, 2004). Assim, tornar a escola mais eficaz, eficiente e adequada às exigências e demandas do capital era uma necessidade para que um “novo trabalhador” fosse formado.

De acordo com Castro (2009), são criados sistemas nacionais de avaliação em vários países da América Latina, e até com participação nas avaliações internacionais, a exemplo do *Programme for International Student Assessment* – PISA e o *Trends in International Mathematics and Science Study* – TIMSS, junto a países da União Europeia, América do Norte, Ásia e África. Torna-se uma “tendência política” a realização de avaliações em larga escala tendo em vista a necessidade de “ aferir” a “qualidade” da educação.

No Brasil não é diferente, pois a política de avaliação da educação está intrinsecamente relacionada a outras políticas educacionais. Como é o caso da Avaliação Nacional da Alfabetização, inserida no contexto do SAEB e do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), corroborando para a responsabilização do professor pelos resultados, ao fornecer dados para o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) e ao implicar, em alguns casos, em pagamento/ “bonificação” por desempenho obtido.

Nessa perspectiva, este ensaio tem por objetivo apresentar reflexões acerca da política de avaliação em larga escala na educação básica no Brasil a partir de um balanço, a nível nacional, da Avaliação Nacional da Alfabetização – ANA. Inicialmente, contextualiza-se a implantação das avaliações em larga escala até a criação do mais recente instrumento avaliativo direcionado às crianças do 3º ano do Ensino Fundamental.



Discute-se os resultados da ANA nos anos de 2013 e 2014, e, por fim, são problematizados os impactos dessa política para o processo de responsabilização dos professores envolvidos e para o próprio processo de alfabetização.

Contextualizando as políticas de avaliação em larga escala: instrumentos e repercussões

Segundo Ball (2002), a reforma educacional nos anos de 1990 cria tecnologias políticas para sustentar um projeto hegemônico de educação, estabelecendo transformações e mudanças neste cenário. Contudo, o autor refere-se não restritamente às mudanças relacionadas às técnicas e à estrutura organizacional da educação, mas aos mecanismos para “reformular” os professores, transformando o significado do que seja “ser professor”. Tais tecnologias políticas são mecanismos, técnicas e artefatos que organizam forças humanas numa rede de poder, como menciona Ball (2005). Quando atuando de forma conjunta, essas tecnologias aparentam ter o poder para trazer “soluções” aos problemas que envolvem a educação pública no país.

Nessa perspectiva, o cenário internacional conclamava nos anos 1990 a “educação para todos”¹, advertindo sobre a necessidade de garantir uma educação de “qualidade”, quando se inicia a criação e aprimoramento de mecanismos/ instrumentos para “medir” tal “qualidade”, orientando-se, sobretudo, pela necessidade de garantir o “direito de aprender”.

A avaliação externa, por sua vez, caracteriza-se como uma forma legitimada de verificação desses resultados. No Brasil, isso acontece no final dos anos 1980, com o SAEP – Sis-

¹ Destaca-se, nesse cenário, a Conferência Mundial sobre Educação para Todos, em Jomtien, na Tailândia, em março de 1990.

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



tema de Avaliação do Ensino Público de 1º Grau, mas é com o SAEB – Sistema de Avaliação da Educação Básica, nos anos 1990, que as avaliações em larga escala são ampliadas. Este sistema de avaliação da qualidade da educação básica tem por objetivo avaliar, a cada dois anos, uma amostra dos alunos regularmente matriculados na 4ª e na 8ª série (6º e 9º ano) do ensino fundamental e no 3º ano do ensino médio, em escolas públicas e privadas localizadas em área urbana e rural. Destaca-se, sobretudo, a mudança de perspectiva passando de uma avaliação externa em larga escala amostral à noção de responsabilização (FREITAS, L., 2013).

Nessa conjuntura, o SAEB passou por diversos ciclos de evolução e aprimoramento. De 1990 a 2004, o SAEB, de acordo com Bonamino e Sousa (2012), compõe uma primeira geração de avaliação. Nesta primeira geração, as avaliações não servem de referência para iniciativas de responsabilização. Contudo, com a criação da Prova Brasil, através da Portaria nº 931, de 21 de março de 2005, o Sistema de Avaliação da Educação Básica – SAEB, passa por novas modificações, sendo composto por dois processos de avaliação: a Avaliação Nacional da Educação Básica – ANEB; e a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar – ANRESC (Prova Brasil). A Prova Brasil permitiu ao SAEB vivenciar a segunda geração de avaliação, conforme Bonamino e Sousa (2012). Na segunda geração, “[...] aumenta-se o conteúdo informacional da avaliação e suas consequências sobre as escolas” (p. 378). Assim, com a divulgação dos resultados, permite-se a comparação entre redes e escolas, introduzindo consequências fracas ou de “natureza simbólica” aos sujeitos envolvidos (BONAMINO, 2013).

Com a criação do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), por meio do Decreto nº 6.094, de 24 de abril



de 2007, o desempenho passou a ser medido pela Avaliação Nacional da Educação Básica – ANEB e pela Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Prova Brasil), juntamente com a taxa de aprovação, por meio do Censo Escolar. O IDEB passa a ser elemento importante para a “avaliação nacional de segunda geração”, e, conseqüentemente, impulso para a “terceira geração” (BONAMINO; SOUSA, 2012; BONAMINO, 2013). Nas avaliações de “terceira geração”, incentivos materiais, através de bonificação salarial, se expandem e tornam-se presentes nas políticas educacionais em estados e municípios. Segundo Freitas (2013), nesta fase, a cultura da avaliação foi aprisionada pela cultura da auditoria, e “as técnicas de avaliação estão sendo usadas ideologicamente, para dar suporte a esta noção, colocando-as a serviço da promoção da responsabilização dos atores da escola como alavanca da meritocracia” (p. 149).

No mesmo ano de criação do IDEB, através da Portaria Normativa 10, de 24 de abril de 2007, foi criada a Provinha Brasil, estruturada pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais “Anísio Teixeira” – INEP, para ser aplicada aos alunos do 2º ano do ensino fundamental. A avaliação tem como objetivos: avaliar o nível de alfabetização dos educandos nos anos iniciais do Ensino Fundamental; oferecer às redes de ensino um resultado da qualidade do ensino, prevenindo o diagnóstico tardio das dificuldades de aprendizagem; e 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. Entretanto, a Provinha Brasil não fornece dados para o IDEB.

Porém, no contexto de expansão e criação de sistemas estaduais e municipais de avaliação por todo o Brasil, em que são conjugados mecanismos característicos da segunda e ter-

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



ceira geração, surge outro instrumento de avaliação, a Avaliação Nacional da Alfabetização – ANA, destinada aos alunos do 3º ano do Ensino Fundamental. A ANA foi anunciada com a criação do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa em 2012.

Avaliação Nacional da Alfabetização: o que mostram os dados e para que servem?

Com a instituição do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, através da Portaria nº 867, de 04 de julho de 2012, já era prevista a realização de uma avaliação em larga escala para os estudantes do 3º ano do Ensino Fundamental. De acordo com o Inciso II desta Portaria, seriam realizadas “avaliações anuais universais, pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP, para os concluintes do 3º ano do ensino fundamental” (BRASIL, 2012). Segundo o Art. 1º, com o Pacto, União, estados e municípios reafirmariam o compromisso estabelecido no Decreto nº 6.094, de 2007, alfabetizando as crianças até os oito anos de idade, ao final do 3º ano do ensino fundamental, sendo os resultados aferidos por exame periódico específico.

Contudo, apenas em 2013, com Portaria nº 482, de 07 de junho, a Avaliação Nacional da Alfabetização é incorporada ao SAEB. De acordo com o estabelecido no Art. 1º, o Sistema de Avaliação da Educação Básica – SAEB passa a ser composto por três avaliações: Avaliação Nacional da Educação Básica – ANEB; Avaliação Nacional do Rendimento Escolar – ANRESC; e Avaliação Nacional da Alfabetização – ANA (BRASIL, 2013).

Segundo a Portaria nº 482/2013, a ANA tem como características: ser uma avaliação censitária, de larga escala, externa



aos sistemas de ensino público, aplicada todos os anos aos alunos do 3^a ano do ensino fundamental; utiliza procedimentos metodológicos formais e científicos para coletar e sistematizar dados e produzir índices sobre o nível de alfabetização e letramento, conforme as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos²; contribuir para o desenvolvimento de uma cultura avaliativa; concorrer para a melhoria da qualidade do ensino, redução das desigualdades e democratização da gestão do ensino público nos estabelecimentos oficiais, em consonância com as metas e políticas estabelecidas pelas diretrizes da educação nacional; e oportunizar informações sistemáticas sobre as unidades escolares (BRASIL, 2013).

A primeira edição da ANA em 2013³, caracterizada como um teste piloto, foi realizada em um único dia. Os testes foram aplicados da seguinte forma: metade dos estudantes da turma respondeu ao teste de Leitura; a outra metade, ao teste de Matemática; e todos responderam aos itens referentes à produção escrita. O teste de Língua Portuguesa era composto por 17 questões de Leitura e 3 itens de produção escrita, e o de Matemática possuía 20 questões objetivas (BRASIL, 2015). Segundo Freitas (2013, 2012), tal ideologia educacional com foco nas avaliações em larga escala com este formato apresenta como um de seus limites o estreitamento curricular. Com a “tradição das avaliações”, o professor irá se dedicar ao que o exame valoriza, no caso, Língua Portuguesa e Matemática.

² As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos foi fixada através da Resolução CEB/CNE nº 7, de 14 de dezembro de 2010, da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação.

³ No ano de 2015 o Governo Federal suspendeu a aplicação da ANA, segundo Nota do INEP a decisão foi pedagógica e não por motivos financeiros. O resultado oficial da ANA referente ao ano de 2016 ainda não foi apresentado pelo instituto. Em 2016, os testes da ANA foram aplicados para 2,5 milhões de estudantes, de 50 mil escolas e 100 mil turmas.

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



A Tabela 1 apresenta o número de escolas e alunos que eram previstos e que realizaram a ANA no ano de 2013. De acordo com o Relatório do INEP de 2015, cerca de 2.617.867 alunos estavam matriculados no 3º ano do Ensino Fundamental, distribuídos em 55.781 escolas pelo Brasil, mas 2.258.642 participaram da avaliação, sendo que 1.131.566 realizaram a avaliação de Leitura e 1.127.076 a de Matemática.

Tabela 1 – Número de escolas e alunos previstos e participantes da ANA 2013

Agregação	Total - Previsto		Leitura			Matemática		
	Escolas	Estudantes	Estudantes presentes	Estudantes válidos	Estudantes ponderados	Estudantes presentes	Estudantes válidos	Estudantes ponderados
Brasil	55.781	2.617.867	1.131.566	1.118.402	2.822.335	1.127.076	1.113.256	2.821.650

Fonte: BRASIL (2015).

No segundo ano de aplicação da ANA, em 2014, estava previsto a participação de pouco menos de 50 mil escolas e 2.491.654 estudantes. Entretanto, participaram 2.149.161 do teste de Leitura e escrita, e 2.201.702 no de Matemática, de acordo com dados apresentados nas tabelas 2 e 3.

Tabela 2 – Número de escolas e alunos previstos e participantes da ANA 2014 – Leitura e Escrita

Agregação	Escolas		Estudantes					
	Previstos	Com resultados divulgados	Previstos	Participantes	Válidos	Ponderados	Percentual de faltas	Taxa de cobertura
Brasil	49.664	38.380	2.491.654	2.149.161	2.133.053	2.511.132	13,75	86,25

Fonte: BRASIL (2015).



Tabela 3 – Número de escolas e alunos previstos e participantes da ANA 2014 – Matemática

Agregação	Escolas		Estudantes					
	Previstas	Com resultados divulgados	Previstos	Participantes	Válidos	Ponderados	Percentual de faltas	Taxa de cobertura
Brasil	49.664	41.340	2.491.654	2.201.702	2.191.880	2.511.132	11,64	88,36

Fonte: BRASIL (2015).

Segundo o Relatório do Inep, algumas informações foram agregadas no que se refere à interpretação pedagógica das escalas de Leitura, Escrita e Matemática (Ver Anexos). Entretanto, mesmo com os novos itens, o instituto afirma que os desempenhos podem ser comparáveis⁴ (BRASIL, 2015). É preciso problematizar, sobretudo, até que ponto tais elementos que foram agregados permitem uma comparação. A comparação, marca da segunda geração de avaliação, permite, dentre outros limites, a competição entre profissionais, eliminando a possibilidade de colaboração entre eles, e a pressão sobre o desempenho dos alunos, como afirma Freitas (2013).

O Gráfico 1 apresenta os resultados da avaliação, agrupando-os em níveis⁵ com relação à Leitura nos anos de 2013 e 2014.

⁴ Com exceção a Escrita que em função de alterações na metodologia de correção a escala foi modificada (BRASIL, 2015).

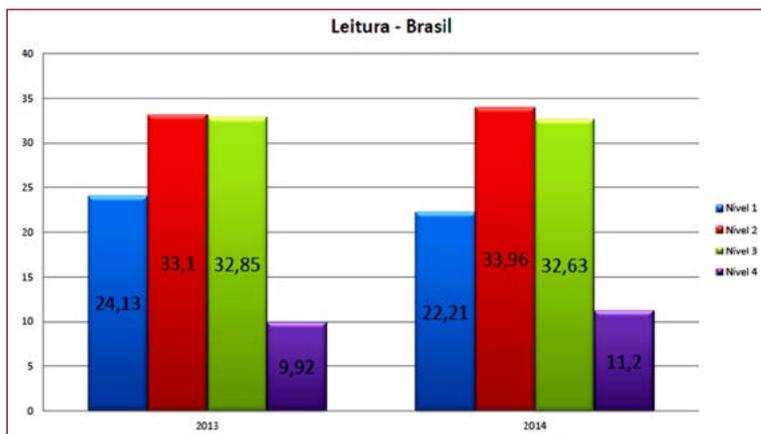
⁵ As escalas de proficiência de Leitura, Matemática e Escrita da ANA sofreram algumas alterações da edição de 2013 ao teste de 2014 (Conforme Anexo I).

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



Gráfico 1 – Resultado da ANA com relação à Leitura nos anos de 2013 e 2014.



Fonte: Dados do Inep.

O Gráfico 1 demonstra a “pouca” evolução dos estudantes com relação à proficiência em Leitura de acordo com os níveis elencados pelo Inep nos anos de 2013 e 2014. A concentração de mais de 50% nos níveis 1 e 2, que correspondem juntos no ano de 2013 cerca de 57,23%, e em 2014 56,17%, afirma, na visão dos elaboradores da avaliação, a necessidade “medir” a qualidade da educação.

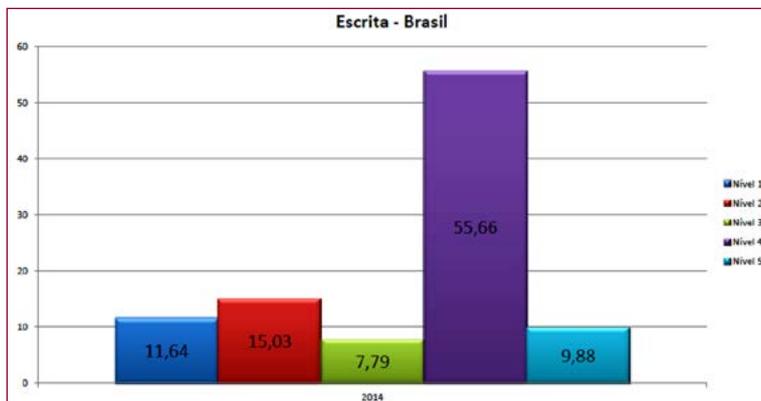
No Gráfico 2, apresenta-se o resultado da avaliação, agrupando-os em níveis⁶ com relação à Escrita no ano de 2014. De acordo com Nota Explicativa do INEP, os itens de produção escrita da ANA/2013 focavam na escrita de duas palavras e uma produção textual. As habilidades avaliadas têm a capacidade de grafar palavras com estrutura silábica canônica; grafar palavras com estrutura silábica não canônica; e produzir um

⁶ É importante destacar que o teste de Matemática, entre 2013 e 2014, sofreu alterações com relação à caracterização dos níveis de proficiência (Ver Anexo).



texto a partir de situação dada. Entretanto, é importante destacar que os dados referentes ao ano de 2013 com relação à proficiência em Escrita não foram divulgados.

Gráfico 2 – Resultado da ANA com relação à Escrita no ano de 2014.



Fonte: Dados do Inep.

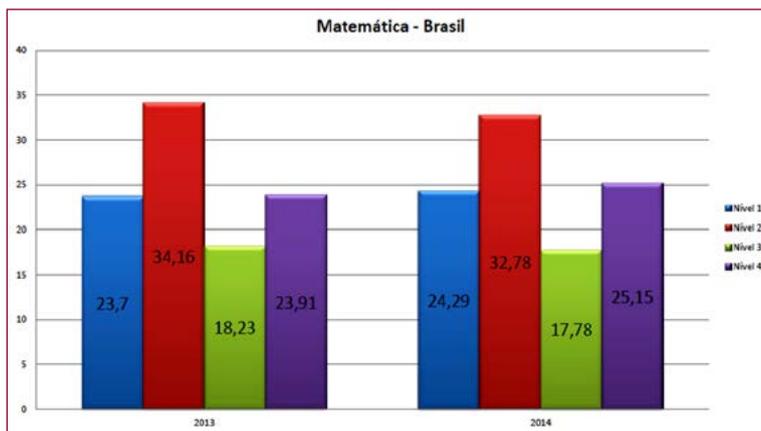
A partir do Gráfico 2, percebe-se a concentração do maior número de estudantes (55,66%) no nível 3, em que as crianças “provavelmente escrevem ortograficamente as palavras”, ou seja, uma escrita silábica consoante-vogal, apresentando alguns desvios ortográficos em palavras com estruturas silábicas mais complexas. Na produção de textos, “provavelmente escrevem de forma incipiente ou inadequada ao que foi proposto”, com “grande quantidade de desvios ortográficos e de segmentação ao longo do texto”, de acordo com a escala de proficiência em Escrita.

No Gráfico 3, são apresentados os dados referentes ao teste de Matemática.

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
 NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
 RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO

Gráfico 3 – Resultado da ANA com relação à Matemática nos anos de 2013 e 2014.



Fonte: Dados do Inep.

Segundo o MEC, o nível 1 é considerado “inadequado” em relação ao aprendizado esperado dos alunos, assim como percebe-se de 2013 a 2014, houve um aumento neste nível, em que cerca de 24,29 % dos estudantes submetidos ao teste permanecem nele.

Mas o que representam estes dados para o “aparelho de avaliação” que vem sendo construído e fortalecido no Brasil com a expansão das avaliações em larga escala? Apenas denunciam que os alunos do 3º ano do Ensino Fundamental “pouco” conseguiram superar “seus níveis”? A reflexão sobre esses dados precisa ir para além dos números, já não tão favoráveis. Ao fornecer dados para o IDEB, a ANA firma-se como importante ferramenta no contexto da terceira geração de avaliação, pois envolve

[...]consequências institucionais cuja operacionalização implica a adoção de sanções positivas e/ou negativas,



como é o caso das políticas de avaliação atreladas a mecanismos de incentivos monetários para os profissionais da educação, conforme os resultados obtidos pelos alunos e pelas escolas. (PASSONE, 2014, p. 432).

Como consequência da ênfase nos resultados das avaliações, a exemplo da ANA, e exclusão de outras dimensões do processo educacional, novas políticas surgem para dar fomento ao processo de responsabilização dos professores. Nesta perspectiva, são criadas políticas subnacionais de competição entre profissionais, como as políticas de “valorização”/bonificação/premiação de professores, implantadas em vários estados e municípios (SILVA, 2016). Segundo Freitas (2013), a cultura da avaliação foi aprisionada pela cultura da auditoria, e “as técnicas de avaliação estão sendo usadas ideologicamente, para dar suporte a esta noção, colocando-as a serviço da promoção da responsabilização dos atores da escola como alavanca da meritocracia” (p. 149).

Considerações finais

O presente artigo buscou problematizar as experiências de avaliação da educação básica em curso no país, com foco nos resultados da ANA. Percebe-se, sobretudo, que a divulgação dos resultados da ANA não direciona ações estratégicas para os testes futuros, com foco na aprendizagem dos estudantes. Mudanças são perceptíveis apenas nas escalas de proficiência em alguma das áreas avaliadas. Mas, afinal, a quem serve e interessa a avaliação padronizada aplicada em larga escala a exemplo da ANA?

A ideologia da cultura da avaliação tem limites muito mais abrangentes como já demonstraram experiências internacionais, como afirma Freitas (2013). No contexto da ANA,

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



destacam-se o estreitamento curricular, com o foco em Língua Portuguesa e Matemática; a precarização da formação do professor, a exemplo do PNAIC, o qual reduz a uma visão pragmática do processo de ensino; e a pressão sobre o desempenho dos alunos e preparação dos testes, no caso da ANA, por fornecer dados para o IDEB e este, por sua vez, ser condicionante para outras políticas de “bonificação” pelos resultados.

Nessa direção, tal perspectiva distancia-se de uma responsabilização participativa proposta por Sordi e Freitas (2013, p. 91), cada vez mais distante, mas não impossível, pois “[...] envolve esforços coordenados dos múltiplos atores interessados na defesa de uma qualidade educacional que se confronte com a lógica das políticas imediatistas e restritas a interesses específicos de setores econômicos”. Exige-se, nesse caso, um exercício coletivo para enfrentamento e reflexão sobre os problemas do contexto escolar, a exemplo da avaliação.

Referências

BALL, Stephen J. Reformar escolas/reformar professores e os terrores da performatividade. **Revista Portuguesa de Educação**, vol.15, n.002, 2002, p. 3-23. Disponível em: <<http://josenorberto.com.br/BALL.%2037415201.pdf>>. Acesso em: 19 set. 2013.

_____. Performatividade, privatização e o pós-Estado do Bem-Estar. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 89, set/dez.2004, p.1105-1126. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010173302004000400002&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 22 mar. 2014.

BONAMINO, Alicia; SOUSA, Sandra Zákia. Três gerações de avaliação da educação básica no Brasil: interfaces com o cur-



rículo da/na escola. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 2, p. 373-388, abr./jun. 2012. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v38n2/aopep633.pdf>> Acesso em: 05 maio 2017.

BONAMINO, Alicia. Avaliação educacional no Brasil 25 anos depois: onde estamos?. In: BAUER, Adriana; GATTI, Bernadete A. (Org.). **Vinte e cinco anos de avaliação de sistemas educacionais no Brasil**. Florianópolis: Insular, v. 2. 2013. p. 43-60.

_____. A evolução do Saeb: desafios para o futuro. **Em Aberto**, Brasília, v. 29, n. 96, p. 113-126, maio/ago. 2016. Disponível em: <<http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/articulo/view/2599>> Acesso em 05 jul. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria n. 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 da União**. Brasília: Senado, 2012 Disponível em: < <http://www.jusbrasil.com.br/diarios/DOU/2012/07/05>>. Acesso em: 30 de out. de 2013.

_____. Ministério da Educação. Portaria n. 482, de 07 de junho de 2013. Dispõe sobre o Sistema de Avaliação da Educação Básica- SAB. **Diário Oficial da União**. Brasília: Senado, 2013b.

_____. Ministério da Educação. **Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA)**: documento básico. Brasília: INEP, 2013b. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/saeb/ana>>. Acesso em: 15 set. 2015.

_____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Avaliação Nacional da Alfabetização**: relatório 2013-2014: volume 2: Análise dos resultados, Brasília, DF: Inep, 2015.

CASTRO, Maria Helena Guimarães de. Sistemas de avaliação da educação no Brasil: avanços e novos desafios. **São Paulo em Perspectiva**, São Paulo, v. 23, n. 1, p. 5-18, jan./jun. 2009.

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



Disponível em: < http://produtos.seade.gov.br/produtos/spp/v23n01/v23n01_01.pdf > Acesso em: 20 jul. 2017.

FREITAS, Dirce Nei Teixeira de. Avaliação da Educação Básica no Brasil: características e pressupostos. In: BAUER, Adriana; GATTI, Bernadete A.; TAVARES, M. R. (Org.). **Vinte e cinco anos de avaliação de sistemas educacionais no Brasil: origens e pressupostos**. Florianópolis: Insular, v. 1. 2013. p. 70-96.

FREITAS, Helena Costa Lopes. PNE e formação de professores: contradições e desafios. **Retratos da escola** – Dossiê: PNE 2014 – 2024: desafios para a educação brasileira, Brasília, v.8, n.15, julho a dezembro de 2014, p. 427.

FREITAS, Luiz Carlos de et.al. **Avaliação educacional: caminhando pela contramão**. 3.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

FREITAS, Luiz Carlos de. Eliminação adiada: o ocaso das classes populares no interior da escola e a ocultação da (má) qualidade do ensino. **Educ. Soc.**, Out 2007, vol.28, no.100, p.965-987. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a1628100.pdf>> Acesso em: 05 de maio de 2017.

_____. Apresentação: Políticas públicas de responsabilização na educação. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 33, n. 119, p. 345-351, abr.-jun. 2012. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>> Acesso em: 28 ago. 2013.

_____. Caminhos da avaliação de sistemas educacionais no Brasil: o embate entre a cultura da auditoria e a cultura da avaliação. In: BAUER, Adriana; GATTI, Bernadete A. (Org.). **Vinte e cinco anos de avaliação de sistemas educacionais no Brasil**. Florianópolis: Insular, v. 2. 2013. p. 147-176.

PASSONI, Eric Ferdinando Kanai. Incentivos monetários para professores: avaliação, gestão e responsabilização na educação básica. **Cadernos de Pesquisa** v.44 n.152 p.424-448 abr./jun. 2014. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/198053142864>> Acesso em: 23 jul. 2017.



SILVA, Andreia Ferreira da. Políticas de *accountability* na Educação Básica brasileira: um estudo do pagamento de docentes por desempenho. **RBP**AE - v. 32, n. 2, p. 509 - 526 mai./ago. 2016. Disponível em: <<http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php?journal=cp&page=article&op=view&path%5B%5D=2760&path%5B%5D=2740>> Acesso em: 17 jul. 2017.

SORDI, Mara Regina Lemes de; FREITAS, Luiz Carlos de. Responsabilização participativa. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 7, n. 12, p. 87-99, jan./jun. 2013. Disponível em: <<http://www.esforce.org.br>> Acesso em: 17 jul. 2017.

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



ANEXO A

Escalas de proficiência de acordo com Avaliação Nacional da Alfabetização- ANA/2013

ESCALAS DE PROFICIÊNCIA LEITURA

Nível 1: Até 425 pontos – Ler palavras dissílabas, trissílabas e polissílabas com estruturas silábicas canônicas, com base em imagem. Ler palavras dissílabas, trissílabas e polissílabas com estruturas silábicas não canônicas, com base em imagem.

Nível 2: Maior que 425 até 525 pontos – Identificar a finalidade de textos como convite, cartaz, texto instrucional (receita) e bilhete. Localizar informação explícita em textos curtos (com até cinco linhas) em gêneros como piada, parlenda, poema, tirinha (história em quadinhos em até três quadros), texto informativo e texto narrativo. Identificar o assunto de textos, cujo assunto pode ser identificado no título ou na primeira linha em gêneros como poema e texto informativo. 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.

Nível 3: Maior que 525 até 625 pontos – 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.

Nível 4: Maior que 625 pontos – 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.



ESCALAS DE PROFICIÊNCIA MATEMÁTICA

Nível 1: Até 425 pontos – Reconhecer representação de figura geométrica plana ou espacial em objetos de uso cotidiano; maior frequência em gráfico de colunas; planificação de figura geométrica espacial (paralelepípedo); horas e minutos em relógio digital. Associar objeto de uso cotidiano à representação de figura geométrica espacial. Contar objetos dispostos em forma organizada ou não. Comparar medidas de comprimento em objetos do cotidiano.

Nível 2: Maior que 425 até 525 pontos – Reconhecer nomenclatura de figura geométrica plana; valor monetário de cédula; figura geométrica plana em uma composição com várias outras. Associar a escrita por extenso de números naturais com até três algarismos à sua representação simbólica; valor monetário de uma cédula a um agrupamento de moedas e cédulas; completar sequência numérica crescente de números naturais não consecutivos. Comparar números naturais com até três algarismos não ordenados. Estimar uma medida entre dois números naturais com dois algarismos. Resolver problema de adição sem reagrupamento.

Nível 3: Maior que 525 até 575 pontos – Reconhecer frequências iguais em gráfico de colunas; composição de números naturais com até três algarismos, apresentada por extenso. Completar sequência numérica decrescente de números naturais não consecutivos. Calcular adição de duas parcelas com reagrupamento. Associar valor monetário de um conjunto de moedas ao valor de uma cédula; a representação simbólica de números naturais com até três algarismos à sua escrita por extenso. Resolver problema de subtração, com números naturais de até dois algarismos, com ideia de comparar e retirar e problema de divisão com ideia de repartir.

Nível 4: Maior que 575 pontos – Reconhecer composição e decomposição aditiva de números naturais com até três algarismos; medidas de tempo em relógios analógicos; informações em gráfico de barras. Calcular subtração de números naturais com até três algarismos com reagrupamento. Associar medidas de tempo entre relógio analógico e digital. Resolver problema de subtração como operação inversa da adição com números naturais; problemas com a ideia de comparar números naturais de até três algarismos; problema de multiplicação com a ideia de proporcionalidade; problema de multipli-

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



cação com a ideia de combinação; problema de divisão com ideia de proporcionalidade e problema que envolve medidas de tempo (dias de semanas).

ESCALAS 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.



ANEXO B

Escalas de proficiência de acordo com Avaliação Nacional da Alfabetização- ANA/2014

ESCALA DE PROFICIÊNCIA LEITURA

NÍVEL 1: até 425 pontos – Neste nível, os estudantes provavelmente são capazes de: Ler palavras com estrutura silábica canônica, não canônica e ainda que alternem sílabas canônicas e não canônicas.

NÍVEL 2: maior que 425 até 525 pontos – Além das habilidades descritas no nível anterior, os estudantes provavelmente são capazes de: localizar informações explícitas em textos curtos como piada, parlenda, poema, quadrinho, fragmentos de narrativas e de curiosidade científica; em textos de maior extensão, quando a informação está localizada na primeira linha do texto. Reconhecer a finalidade de texto como convite, cartaz, receita, bilhete, anúncio com ou sem apoio de imagem. Identificar assunto de um cartaz apresentado em sua forma original e ainda em textos cujo assunto pode ser identificado no título ou na primeira linha. Inferir sentido em piada e em história em quadrinhos que articula linguagem verbal e não verbal.

NÍVEL 3: maior que 525 até 625 pontos – Além das habilidades descritas nos níveis anteriores, os estudantes provavelmente são capazes de: localizar informação explícita em textos de maior extensão como fragmento de literatura infantil, lenda, cantiga folclórica e poema, quando a informação está localizada no meio ou ao final do texto. Identificar o referente de um pronome pessoal do caso reto em textos como tirinha e poema narrativo. Inferir relação de causa e consequência em textos exclusivamente verbais – piada, fábula, fragmentos de textos de literatura infantil e texto de curiosidade científica – com base na progressão textual; e em textos que articulam a linguagem verbal e não verbal – tirinha; sentido em história em quadrinhos que articula linguagem verbal e não verbal com vocabulário específico de textos de divulgação científica ou que exige conhecimento intertextual de narrativas infantis; o assunto de texto de extensão média de divulgação científica para crianças, com base nos elementos que aparecem no início do texto; o significado de expressão de lin-

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



guagem figurada em textos como poema narrativo, fragmentos de literatura infantil, de curiosidade científica e tirinha.

NÍVEL 4: maior que 625 pontos – Além das habilidades descritas nos níveis anteriores, os estudantes provavelmente são capazes de: reconhecer relação de tempo em texto verbal e os participantes de um diálogo em uma entrevista ficcional. Identificar o referente de pronome possessivo em poema; o referente de advérbio de lugar em reportagem; o referente de expressão formada por pronome demonstrativo em fragmento de texto de divulgação científica para o público infantil. Inferir sentido em fragmento de conto; sentido de palavra em fragmento de texto de literatura infantil; assunto em texto de extensão média ou longa, considerando elementos que aparecem ao longo do texto, em gêneros como divulgação científica, curiosidade histórica para criança e biografia.

ESCALA DE PROFICIÊNCIA MATEMÁTICA

NÍVEL 1: até 425 pontos – Neste nível, os estudantes provavelmente são capazes de: ler horas e minutos em relógio digital; medida em instrumento (termômetro, régua) com valor procurado explícito. Associar figura geométrica espacial ou plana a imagem de um objeto; contagem de até 20 objetos dispostos em forma organizada ou desorganizada à sua representação por algarismos. Reconhecer planificação de figura geométrica espacial (paralelepípedo). Identificar maior frequência em gráfico de colunas, ordenadas da maior para a menor. Comparar comprimento de imagens de objetos; quantidades pela contagem, identificando a maior quantidade, em grupos de até 20 objetos organizados.

NÍVEL 2: maior que 425 até 525 pontos – Além das habilidades descritas nos níveis anteriores, os estudantes provavelmente são capazes de: ler medida em instrumento (balança analógica) identificando o intervalo em que se encontra a medida. Associar a escrita por extenso de números naturais com até três ordens à sua representação por algarismos. Reconhecer figura geométrica plana a partir de sua nomenclatura; valor monetário de cédulas ou de agrupamento de cédulas e moedas. Identificar registro de tempo em calendário; uma figura geométrica plana em uma composição com várias outras; identificar frequência associada a uma categoria em gráfico de colunas ou



de barras; identificar frequência associada a uma categoria em tabela simples ou de dupla entrada (com o máximo de 3 linhas e 4 colunas, ou 4 linhas e 3 colunas). Comparar quantidades pela contagem, identificando a maior quantidade, em grupos de até 20 objetos desorganizados; quantidades pela contagem, identificando quantidades iguais; números naturais não ordenados com até três algarismos. Completar seqüências numéricas crescentes de números naturais, de 2 em 2, de 5 em 5 ou de 10 em 10. Compor número de dois algarismos a partir de suas ordens. Calcular adição (até 3 algarismos) ou subtração (até 2 algarismos) sem reagrupamento. Resolver problema com as ideias de acrescentar, retirar ou completar com números até 20; problema com a ideia de metade, com dividendo até 10.

NÍVEL 3: maior que 525 até 575 pontos – Além das habilidades descritas no nível anterior, o estudante provavelmente é capaz de: Associar um agrupamento de cédulas e/ou moedas, com apoio de imagem ou dado por meio de um texto, a outro com mesmo valor monetário. Identificar frequências iguais em gráfico de colunas; identificar gráfico que representa um conjunto de informações dadas em um texto; identificar frequência associada a uma categoria em tabela de dupla entrada (com mais de 4 colunas, ou mais de 4 linhas). Completar seqüência numérica decrescente de números naturais não consecutivos. Calcular adição de duas parcelas de até 03 algarismos com apenas um reagrupamento (na unidade ou na dezena); subtração sem reagrupamento envolvendo pelo menos um valor com 3 algarismos. Resolver problema, com números naturais maiores do que 20, com a ideia de retirar; problema de divisão com ideia de repartir em partes iguais, com apoio de imagem, envolvendo algarismos até 20.

NÍVEL 4: maior que 575 pontos – Além das habilidades descritas no nível anterior, o estudante provavelmente é capaz de: Ler medida em instrumento (termômetro) com valor procurado não explícito; horas e minutos em relógios analógicos, identificando marcações de 10, 30 e 45 minutos, além de horas exatas. Reconhecer decomposição canônica (mais usual) de números naturais com três algarismos; composição ou decomposição não canônica (pouco usual) aditiva de números naturais com até três algarismos. Identificar uma categoria associada a uma frequência específica em gráfico de barra. Calcular adição de duas parcelas de até 03 algarismos com mais de um reagrupamento (na unidade e na dezena); subtração de números

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



naturais com até três algarismos com reagrupamento. Resolver problema, com números naturais de até três algarismos, com as ideias de comparar, não envolvendo reagrupamento; com números naturais de até três algarismos, com as ideias de comparar ou completar, envolvendo reagrupamento; de subtração como operação inversa da adição, com números naturais; de multiplicação com a ideia de adição de parcelas iguais, de dobro ou triplo, de combinação ou com a ideia de proporcionalidade, envolvendo fatores de 1 algarismo ou fatores de 1 e 2 algarismos; de divisão com ideia de repartir em partes iguais, de medida ou de proporcionalidade (terça e quarta parte), sem apoio de imagem, envolvendo números de até 2 algarismos.

ESCALA DE PROFICIÊNCIA ESCRITA

NÍVEL 1: menor que 350 pontos – Em relação à escrita de palavras, os estudantes que se encontram neste nível provavelmente não escrevem as palavras ou estabelecem algumas correspondências entre as letras grafadas e a pauta sonora, porém ainda não escrevem palavras alfabeticamente. Em relação à produção de textos, os estudantes provavelmente não escrevem o texto ou produzem textos ilegíveis.

NÍVEL 2: maior ou igual a 350 e menor que 450 pontos – Em relação à escrita de palavras, os estudantes que se encontram neste nível provavelmente escrevem alfabeticamente palavras com trocas ou omissão de letras, alterações na ordem das letras e outros desvios ortográficos. Em relação à produção de textos, os estudantes provavelmente não escrevem o texto ou produzem textos ilegíveis.

NÍVEL 3: maior ou igual a 450 e menor que 500 pontos – Em relação à escrita de palavras, os estudantes que se encontram neste nível provavelmente escrevem ortograficamente* palavras com estrutura silábica consoante-vogal, apresentando alguns desvios ortográficos em palavras com estruturas silábicas mais complexas. Em relação à produção de textos, provavelmente escrevem de forma incipiente ou inadequada ao que foi proposto ou produzem fragmentos sem conectivos e/ou recursos de substituição lexical e/ou pontuação para estabelecer articulações entre partes do texto. Apresentam ainda grande quantidade de desvios ortográficos e de segmentação ao longo do texto.

**NÍVEL 4: maior ou igual a 500 e menor que 600 pontos**

– Em relação à escrita de palavras, os estudantes que se encontram neste nível provavelmente escrevem ortograficamente* palavras com diferentes estruturas silábicas. Em relação à produção de textos, provavelmente atendem à proposta de dar continuidade a uma narrativa, embora possam não contemplar todos os elementos da narrativa e/ou partes da história a ser contada. Articulam as partes do texto com a utilização de conectivos, recursos de substituição lexical e outros articuladores, mas ainda cometem desvios que comprometem parcialmente o sentido da narrativa, inclusive por não utilizar a pontuação ou utilizar os sinais de modo inadequado. Além disso, o texto pode apresentar alguns desvios ortográficos e de segmentação que não comprometem a compreensão.

NÍVEL 5: maior ou igual a 600 pontos – Em relação à escrita de palavras, os estudantes que se encontram neste nível provavelmente escrevem ortograficamente* palavras com diferentes estruturas silábicas. Em relação à produção de textos, provavelmente atendem à proposta de dar continuidade a uma narrativa, evidenciando uma situação central e final. Articulam as partes do texto com conectivos, recursos de substituição lexical e outros articuladores textuais. Segmentam e escrevem as palavras corretamente, embora o texto possa apresentar alguns desvios ortográficos e de pontuação que não comprometem a compreensão.

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



GESTÃO DO CONHECIMENTO COMO INSTRUMENTO DE EFICÁCIA E EFICIÊNCIA NO PROCESSO DE META-AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL DO ENSINO SUPERIOR

Francisco Ricardo Almeida Amorim

Doutor em Ciências da Educação; Doutor Administração Pública/Universidade San Lorenzo; Mestre em Ciências da Educação; Especialistas em Tecnologia da Informação; MBA em Gerenciamento de Projetos; Especialista em Ciências da Educação; Diretor de IES; Professor Universitário;
E-mail: prof.ricardoamorim@gmail.com.

Jozemar Machado Carneiro

Doutor em Educação Física/Universidade de San Lorenzo; Mestre em Ciências da Educação; Secretária Municipal de Educação de Tianguá; Professor; E-mail: jozemarmachado@hotmail.com

Raimundo Nonato Neto

Doutor e Mestre em Ciências da Educação/Universidade de San Lorenzo; Secretária Municipal de Educação de Coreaú; Professor; E-mail: prof.raimundinho@bol.com.br

Francisco Ismael Ribeiro

Mestre em Ciências da Educação/Universidade San Lorenzo; Graduado em Ciências Contábeis pela Universidade de Fortaleza - UNIFOR; Especialista em Auditoria Contábil; Especialista em Administração de Empresas; Professor Universitário; E-mail: ismaelrb5@hotmail.com

RESUMO

O presente artigo apresenta o recorte da pesquisa de doutorado, apresentada em julho de 2017, sobre o tema gestão do conhecimento, tecnologias gerenciais e inovação: a influência no processo com eficiência, eficácia e efetividade. Teve como objetivo analisar a gestão do conhecimento como instrumento de apoio nas avaliações institucionais com eficiência e eficácia. A revisão literária constituiu-se em estudos relacionados à gestão do conhecimento na avaliação dos resultados das avaliações institucionais, bem como o que podem oferecer as ferramentas tecnológicas associadas à gestão do conhecimento. A metodologia adotada foi a pesquisa bibliográfica, fundamentada em diferentes autores que discutem gestão do conhecimento e/ou meta-avaliação, tais como: SVEIBY (1998); Goldman (2010); Peter Drucker (1990); Nonaka e Takeuchi (1997); Fleury e Fleury (1997); Chiavanato, (2014); Silva e Valentim (2008); Maximiano (2007); Richard Daft (2008); Oliveira (2007); Cury (2006); Sander (1982); Laudon e Laudon (2011); Oliveira (2010); Scriven (1991); Cotera e Matamoros (2011), dentre outros. A pesquisa



revelou que os resultados das avaliações institucionais teriam uma maior eficiência e eficácia se aplicados à gestão do conhecimento, que deve adotar critérios de meta-avaliação no processo da gestão do conhecimento.

Palavras-chave: Gestão do Conhecimento. Eficácia e Efetividade. Meta-avaliação.

ABSTRACT

This article presents a review of the doctoral research presented in July 2017 on the subject of knowledge management, management technologies and innovation: the influence on the process with efficiency, effectiveness and effectiveness. It aimed to analyze knowledge management as a tool to support institutional evaluations efficiently and effectively. The literary review consisted of studies related to knowledge management in the evaluation of the results of institutional evaluations, as well as what the technological tools associated with knowledge management can offer. The methodology adopted was the bibliographical research, based on different authors that discuss knowledge management and / or meta-evaluation, such as: SVEIBY (1998); Goldman (2010); Peter Drucker (1990); Nonaka and Takeuchi (1997); Fleury and Fleury (1997); Chiavanato, (2014); Silva and Valentim (2008); Maximiamo (2007); Richard Daft (2008); Oliveira (2007); Cury (2006); Sander (1982); Laudon and Laudon (2011); Oliveira (2010); Scriven (1991); Cotera and Matamoros (2011), among others. The survey revealed that the results of institutional evaluations would be more efficient and effective if applied to knowledge management, which should adopt meta-evaluation criteria in the process of knowledge management.

Key-words: Knowledge Management. Efficacy and Effectiveness. Meta-evaluation.

Introdução

Descreve-se nesta pesquisa a gestão do conhecimento como ferramenta de apoio a avaliar os resultados obtidos nas avaliações institucionais, desta forma, uma meta-avaliação.

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



Atualmente, utiliza-se avaliação, no entanto, levasse pouca consideração sobre a eficácia dos resultados.

Nesse sentido, faz-se necessário uma reflexão do que a gestão do conhecimento oferece como eficácia e efetividade nos resultados das avaliações institucionais.

O estudo sobre a gestão do conhecimento como ferramenta de apoio à avaliação dos resultados obtidos através de avaliações institucionais é relevante no meio científico, uma vez que os gestores de ensino superior se utilizam dessa ferramenta para tomar decisões sob diversos aspectos e, a partir disso, buscar novos objetivos que venham ao encontro das necessidades atuais. Assim, procurar-se-á analisar como a gestão do conhecimento poderá ser colocada em prática, com ênfase específica em seus resultados com eficiência e eficácia nas avaliações institucionais.

Para o processo na educação avançar em qualidade, é preciso compreender que os resultados obtidos são primordiais nesse processo, utilizados da melhor forma possível, percebendo as necessidades de um ensino com qualidade, propondo ações mais efetivas, possibilitando um exercício reflexivo às reais expectativas da instituição.

Surge, então, o interesse em pesquisar a temática da gestão do conhecimento como apoio às tomadas de decisões obtidas através das avaliações institucionais, em virtude da experiência como gestor e docente, depois pelos estudos desenvolvidos na pós-graduação *stricto sensu*. Além disso, as pesquisas realizadas trarão para a sociedade em geral um panorama de como a gestão do conhecimento é percebida em avaliar os resultados da avaliação institucional.

Considerando o cenário descrito acima, estabeleceu-se como problemática central da pesquisa a indagação: o que a



gestão do conhecimento oferece na avaliação dos resultados com eficiência e eficácia institucional de ensino superior?

A partir da questão acima mencionada, estabeleceu-se para esta pesquisa o seguinte objetivo: analisar a gestão do conhecimento como instrumento de apoio nas avaliações institucionais com eficiência e eficácia.

Gestão do conhecimento e processo

“Não seremos limitados pela informação que temos. Seremos limitados por nossa habilidade de processar esta informação.”

(Peter Drucker)

A grande quantidade de informações através dos resultados das avaliações coloca as instituições num ambiente mais exigente, conseqüentemente, resultados com qualidade de forma confiável e segura, desta forma, um processo de ensino-aprendizagem com eficiência e eficácia.

Para melhor compreensão do tema, faz-se necessário estudar o que significa gestão do conhecimento, processo e como eles se formam no ambiente institucional.

A Gestão do Conhecimento é um processo que armazena, discute, relaciona, compartilha, gerencia as informações. Desta forma, formaliza estratégias para definição do processo com eficiência, eficácia e efetividade. Por meio de suas práticas, a Gestão do Conhecimento desenvolve conhecimentos dos colaboradores externos e internos, que são fundamentais para o sucesso da instituição.

O conceito de Gestão do Conhecimento surgiu no início da década de 90 e, segundo SVEIBY (1998, p. 3), a Gestão do Conhecimento não é mais uma moda de eficiência operacional, faz parte da estratégia da instituição.

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



A apresentação da gestão do conhecimento, valeu-se de alguns autores como Goldman (2010), Peter Drucker (1990), Nonaka e Takeuchi (1997), Fleury e Fleury (1997), para as organizações, a informação deve ser organizada e analisada para se tornar compreensível e aplicável na solução de problemas ou tomada de decisão.

Desta forma, as informações dos resultados das avaliações institucionais devem ser reavaliadas, gerenciadas, classificadas, compartilhadas através da gestão do conhecimento.

Segundo Drucker (1990), gestão do conhecimento é a capacidade de gerenciar, descobrir, mapear, classificar, captar, distribuir, criar multiplicar e reter conhecimento com eficiência, eficácia e efetividade, para que uma instituição se coloque em posição satisfatória.

Os autores Nonaka e Takeuchi (1997, p.12) explicam a gestão do conhecimento como um “[...] processo interativo de criação do conhecimento organizacional, definindo-o como a capacidade que uma empresa tem de criar conhecimento, disseminá-lo na organização e incorporá-lo a produtos, serviços e sistemas”, ou seja, é o gerenciamento ativo do patrimônio intelectual da instituição, seja na configuração de conhecimento explícito ou na configuração de conhecimento tácito possuído e/ou desenvolvido por apenas uma pessoa ou por grupo de pessoas.

Segundo Chiavanato, (2014), processo é um conjunto de atividades realizadas na geração de resultados. O conceito processo (do latim *procedere*) é um termo que indica a ação de avançar, ir para frente (pro + cedere) e é um conjunto sequencial e particular de ações com objetivo comum. Pode ter os mais variados propósitos: criar, avaliar, reavaliar, inventar, projetar, transformar, produzir, controlar, manter e usar produtos ou sistemas.



Atualmente, a Gestão do Conhecimento está cada vez mais difundida e, facilmente, pode-se encontrar práticas em todas as instituições e até mesmo no seu ambiente pessoal, tudo isso em função do avanço da tecnologia da informação.

Silva e Valentim (2008, p. 157) afirmam que os objetivos da gestão do conhecimento na organização são “identificar, capturar, avaliar, sistematizar e compartilhar de forma sistemática o conhecimento gerado em âmbito organizacional, bem como objetiva auxiliar a construção de conhecimento individual voltado às ações estratégicas da organização”.

Eficiência, eficácia e efetividade

Os conceitos da Eficiência e Eficácia valeram-se de alguns autores, como Chiavenato (2014), Maximiano (2007), Richard Daft (2008), Oliveira (2007), Cury (2006), Drucker (1967), Sander (1982), que se aplicam para as organizações tanto privadas como públicas.

Eficiência

Eficiência “significa fazer bem e corretamente as coisas. O trabalho eficiente é um trabalho bem executado” Chiavenato (2014).

Eficiência é “a palavra usada para indicar que a organização utiliza produtivamente, ou de maneira econômica, os seus recursos” Maximiano (2007).

Eficiência é “alcançada quando o executivo manipula, de forma adequada, os insumos de que necessita para atingir seus produtos” Cury (2006).

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



Eficácia

Eficácia “significa atingir objetivos e resultados. Um trabalho eficaz é um trabalho que resulta proveitoso e bem-sucedido” Chiavenato (2004).

Eficácia é “a palavra usada para indicar que a organização realiza seus objetivos” Maximiano (2007).

Eficácia é “atingida quando, sendo eficiente, o gerente atinge seus produtos, de maneira apropriada, como programado” Cury (2006).

A eficiência e a eficácia são um processo organizacional, que busca resultados satisfatórios, e a sua manutenção assegura um produto ou serviço de qualidade, com objetivos claros e definidos, a curto, médio e longo prazos. Desta forma, aliado à gestão do conhecimento, torna a instituição eficiente.

Tecnologias gerenciais

Este tópico consiste na proposta das tecnologias gerenciais, a qual tem por objetivo permitir que a gestão, com foco no conhecimento, visualize informações em nível gerencial. Desta forma, permitir que os resultados das avaliações sejam processados por tecnologia gerencial, administre as informações do conhecimento, auxiliando na tomada de decisão estratégica, a qual pode proporcionar melhora da qualidade das instituições.

Para compreender o objetivo do tópico, inicialmente foi realizado um estudo sobre Sistemas de Informação - SI, e Sistema de Informação Gerencial. Em seguida, com base neste conhecimento, foram conceituadas as tecnologias gerenciais.



Sistema de Informação

Conforme Stair e Reynolds (2002) e Dalfovo (2004), Sistemas de Informação – SI são conjuntos de elementos ou componentes interrelacionados que coletam (entrada), manipulam e armazenam (processo), disseminam (saída) os dados e informações e fornecem um mecanismo de *feedback*. A entrada é a atividade de captar e reunir novos dados. O processamento envolve a conversão ou transformação dos dados em saídas úteis. A saída envolve a produção de informação útil. O feedback é a saída usada para fazer ajustes ou modificações nas atividades de entrada ou processamento. Já pra Laudon e Laudon (2011), sistema de informação pode ser definido tecnicamente como “um conjunto de componentes inter-relacionados que coletam (ou recuperam), processam, armazenam e distribuem informações destinadas a apoiar a tomada de decisões, a coordenação e o controle de uma organização”.

Diante dessas definições, o sistema de informação é classificado para cada nível da instituição, desta forma, compreende-se a relação com a Gestão do Conhecimento.

Laudon e Laudon (2011) apresentam os seis tipos mais importantes de Sistemas de Informação, correspondentes a cada nível Institucional. A organização tem sistemas de apoio ao executivo (SAEs), no nível estratégico; sistemas de informação gerencial (SIGs) e sistemas de apoio à decisão (SADs), no nível gerencial; sistemas de trabalhadores do conhecimento (STCs) e sistemas de automação de escritórios no nível do conhecimento e sistemas de processamento de transações (SPTs), no nível operacional. Conseqüentemente, conceituamos os principais sistemas relacionados à gestão do conhecimento, conforme os autores:

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



Sistema de Informação Gerencial – SIG

Oliveira (2002, p. 40) define SIG como “o processo de transformação de dados em informações que são utilizadas na estrutura decisória da empresa, proporcionando, ainda, a sustentação administrativa para otimizar os resultados esperados”.

Laudon e Laudon (2011, p.44) afirmam que o termo Sistemas de Informações Gerenciais (SIGs) designa uma categoria específica de SI que dão suporte às funções do nível gerencial, incluindo os gerentes de relatórios, ou de acesso *on-line* aos registros do desempenho corrente e histórico da organização. Normalmente são orientados quase que exclusivamente aos eventos internos, e não aos eventos ambientais ou externos. Apoiam, primordialmente, as funções de planejamento, controle e decisão no nível gerencial. Geralmente dependem dos sistemas de processamento de transações subjacentes para a aquisição de dados.

Sistema de Apoio à Decisão – SAD

Os Sistemas de Apoio à Decisão (SAD) são ferramentas de suporte específico ao gestor e são habilitados para responderem sobre alternativas de investimentos para o contexto em que são aplicados (STAIR, 2006; LAUDON & LAUDON, 2011).

Portanto, a apresentação de um SAD estruturado para um problema da área de manutenção é oportuna e ilustra o SAD como uma ferramenta diferencial, aliada aos recursos da tecnologia da informação, para o alcance de um melhor desempenho dos processos de decisão estratégica neste contexto.



Sistemas de Trabalhadores do Conhecimento (STCs)

O sistema de trabalhadores do conhecimento consiste em um sistema que recebe dados da base operacional, que os decodifica, criando novos conhecimentos e informações.

A necessidade do nível de conhecimento da empresa é suprida pelos sistemas de trabalho do conhecimento. Segundo BATISTA (2005, p. 24), a definição que se aplica ao STC é descrita da seguinte forma: "... toda e qualquer tecnologia de informação que possui como objetivo principal aumentar a produtividade". Os sistemas de trabalho do conhecimento exigem uma visão ampla das pessoas, pois além de saber usar os sistemas da informação, precisa-se saber utilizar o que o aplicativo oferece para criar informações novas. Os trabalhadores do conhecimento são pessoas que usam as suas capacidades intelectuais no desempenho de uma atividade profissional.

Sistemas de Processamento de Transações (SPTs)

Estes sistemas utilizados atualmente na maioria das organizações monitoram, coletam, armazenam, processam e distribuem os dados das diversas transações realizadas dentro da empresa, servindo como base para os demais sistemas existentes dentro da mesma. Esse sistema é considerado de extrema importância para o funcionamento das organizações, pois dá suporte a diversas operações centrais, tais como: compra de materiais, controle de estoque, faturamento, preparação da folha de pagamento, entre outras. Toda vez que a empresa produz ou presta um serviço, ocorre uma transação que será armazenada no SPT. O objetivo principal do SPT é o fornecimen-

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



to de todas as informações legais ou organizacionais referentes à empresa, para manter eficientemente os seus negócios.

Por fim, após a organização das atividades operacionais, surgiu a necessidade de gerar informações consolidadas, seguras e rápidas, para que os gestores pudessem ter uma maior certeza de que rumo tomar e como a organização se encontra no mercado, o que auxiliaria no processo decisório da instituição.

Meta-avaliação

Avaliar significa determinar o valor de algo. Outros significados podem ainda ser acrescentados ao termo, tais como: o preço, a classificação, a serventia, a eficácia, a validade que se estabelece de algo ou de alguma coisa (HOUAISS, 2001). As palavras aferir, examinar, verificar, eficiência, eficácia são comuns quando nos referimos à avaliação e mostram a ideia de mensuração e medida, o que transforma a avaliação numa poderosa ferramenta de controle, de fiscalização e de exclusão.

Luckesi (2010) define a avaliação como um julgamento de valor sobre a realidade, tendo em vista uma tomada de decisão. O julgamento de valor refere-se a uma afirmação qualitativa, a partir de critérios pré-estabelecidos, sendo a realidade delimitada pelo nível de qualidade efetivamente esperada.

Portanto, através da avaliação é possível saber se os objetivos avaliados atende aos critérios estabelecidos foram atingidos de forma parcial ou integral, se as ações realizadas e os serviços prestados promoveram resultados satisfatórios às demandas dos envolvidos ou beneficiados; enfim, se o objeto avaliado revelou seu mérito e seu valor (SCRIVEN, 1991).

A meta-avaliação é uma maneira de assegurar e comprovar a qualidade da avaliação por meio do acompanhamento, da revisão e do aperfeiçoamento do processo avaliativo.



Scriven (1991) define meta-avaliação como sendo a avaliação de uma avaliação. Na realidade, é a verificação do nível de qualidade da própria avaliação à luz de diversos critérios. Segundo Cotera e Matamoros (2011), a meta-avaliação avalia o nível de qualidade com que se desenvolveu o processo de avaliação e a suficiência do sistema de avaliação. Num primeiro nível, determina forças e fraquezas que não foram detectadas pela avaliação primária. Num segundo nível, ratifica ou não os princípios em que se inspira a política avaliativa: a pertinência, a justiça e o caráter participativo da avaliação.

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

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



do referencial teórico, o percurso foi a análise crítica, basicamente, da tese, 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 tese de doutorado em seguida fazer o levantamento e a seleção dos livros e artigos.

Considerações finais

O presente artigo foi estruturado tendo como base a discussão necessária sobre a gestão do conhecimento como instrumento de eficácia e eficiência nas instituições do ensino superior, tendo como foco o processo de meta-avaliação, por sua importância na avaliação institucional. Toda concepção de gestão do conhecimento nesse estudo é referente a uma concepção de avaliar os resultados institucionais.

Percebe-se que as avaliações figuram quantitativamente nas instituições de ensino superior, estando em desacordo com a finalidade de concepção, na perspectiva qualitativa para o campo discursivo, revelando-se uma prática distante do seu objetivo.

Os resultados obtidos nessa pesquisa sobre a concepção de gestão do conhecimento como instrumento de eficácia e efetividade no processo de meta-avaliação das instituições de ensino superior revelaram sugestões de melhorias na proposta de avaliar os resultados das avaliações institucionais superior, pois se constatou que resultados figuram apenas como nível quantitativo e não qualitativo. Em decorrência desses aspectos, prevalece uma concepção de avaliação que não corrobora com uma eficácia e eficiência desejada das instituições, pois apresenta limitações na elaboração de instrumentos e estratégias.



Assim, as constatações que precisam ser mais bem definidas nos levam a inferir sobre o que se tem refletido em termos de resultados das avaliações institucionais no sentido de que esta não tem se constituído de maneira eficiente.

A intenção é de que as instituições de ensino superior tomem conhecimento das questões aqui analisadas e façam suas próprias reflexões, ensejando um clima de responsabilização e melhoria na qualidade do ensino superior.

Esses dilemas impõem constantes desafios para as instituições universitárias, pois compreende-se que a concepção de avaliação institucional perpassa não somente pelo gestor, mas também pelos múltiplos elementos que produzem as relações culturais, o perfil da instituição e a análise dos resultados das avaliações, ou seja, avaliar os resultados.

Concluindo, o presente artigo pretendeu evidenciar que é necessária uma avaliação dos resultados das avaliações institucionais, tomada de posicionamento referente à compreensão de que todo processo de avaliação deve ser reavaliado, os quais deverão conduzir a gestão do conhecimento associado às tecnologias da informação, desta forma, levando os resultados obtidos com eficácia e eficiência.

Considera-se que, através da valorização dos conhecimentos relativos a avaliar a avaliação institucional, os gestores terão novas posturas frente à elaboração e ao desenvolvimento de estratégias.

Referências

AMORIM, F. R. A. et al. Gestão do Conhecimento como Instrumento de Eficácia e Eficiência no Processo de Meta-avaliação. (Tese em administração) - UNISAL. San Lorenzo, 2017.

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



BECKMAN, Thomas J..The current state of knowledge management. In: knowledge management handbook, Liebowtz, J., ed. CRC Press, 1999.

CHIAVENATO, Idalberto. Teoria Geral da Administração - 7ª Ed. São Paulo: Manole, 2014.

COTERA, Aurora Trujillo; MATAMOROS, Ariana Acón. Propuesta para implementarlaMetaevaluaciónenlaEscuela de Ciencias de laEducación de laUniversidad Estatal. Revista CalidadenlaEducación Superior, Costa Rica, v. 2, n. 1, p. 247-265, nov. 2011.

CURY, Antônio. Organização e Métodos: uma visão holística. 8 ed. São Paulo: Atlas, 2006.

DAFT, Richard. Organizações: teoria e projetos. São Paulo: Cengage Learning, 2008.

DALFOVO, Oscar. Sistemas de Informação: estudos e casos: o uso da informação pelos administradores e executivos que obtém vantagem competitiva. Blumenau: Acadêmica, 2004.

DRUCKER, Peter Ferdnand. Managing the Nonprofit Organization Paperback: Harpercollins Publishers, New Work, 1990. 256p.

DRUCKER, Peter. Sociedade Pós-Capitalista. 3. ed. São Paulo: Pioneira, 1993.

GIL, Antônio Carlos. Como elaborar projetos de pesquisa. 4. ed. São Paulo: Atlas 2008.

GOLDMAN, Fernando Luiz. PODEMOS AINDA APRENDER COM NONAKA E TAKEUCHI? In: KM BRASIL 2010, Gramado. 2010.

LEVY P. & AUTHIER M.. Árvores de conhecimento, 1a ed, Editora Escuta, São Paulo, 1995. TERRA, José C. C.. Gestão do conhecimento: o grande desafio empresarial.

LAUDON, K. e LAUDON, J. Sistemas de Informação Gerenciais. 9a.ed. São Paulo: Editora Pearson Brasil, 2011.



MAXIMIANO, Antônio César Amauri. Teoria Geral da Administração: da Revolução Urbana à Revolução Digital. São Paulo: Atlas, 2007.

NONAKA, I. & TAKEUCHI, H. Criação de Conhecimento na Empresa: como as empresas japonesas geram a dinâmica da inovação. Rio de Janeiro: Campus, 1997.

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. Araçuaçu, SP: Junqueira&Marin, 2010.

SILVA, Heide Miranda da; VALENTIM, Marta Lígia Pomim. Modelos de gestão do conhecimento aplicados à ambientes empresariais. In: VALENTIM, Marta (Org.). Gestão da informação e do conhecimento no âmbito da Ciência da Informação. São Paulo: Polis, 2008.

SANDER, Benno. Administração da educação no Brasil: é hora da relevância. Educação Brasileira, Brasília, ano 4, 1982.

SCRIVEN, M. Evaluation thesaurus. 4. ed. Newbury Park, CA: Sage, 1991.

STAIR, Ralph M.; REYNOLDS, George M. Princípios de sistemas de informação. 6.ed. São Paulo: Thomson Learning, 2006.

SVEIBY, Karl Erik. A Nova Riqueza das Organizações. Rio de Janeiro: Campus, 1998.

TAYLOR, Steven J.; BOGDAN, Robert. Introducción a los métodos cualitativos de investigación. Barcelona: Paidós; 1992.

TURBAN, E.; McLEAN, E. e WETHERBE, J. Information technology for management. New York: John Wiley & Sons, 1996. 801p.

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA NO BRASIL E A CONFIGURAÇÃO DA CONCEPÇÃO DE GESTÃO PARA RESULTADOS

Maria do Socorro Silva Cavalcante

PPGE/UFPB

Silmara Cássia Barbosa Melo

PPGE/UFPB

Agência Financiadora: não contou com financiamento

RESUMO

Este trabalho tem como objetivo geral discutir a política de avaliação da Educação Básica no Brasil e seus desdobramentos para a gestão democrática da escola pública como princípio, art. 206, (CF/88). Apresenta como objetivos específicos analisar as transformações na forma de gestão da escola pública, no contexto dos anos 1990, com a reforma da gestão da administração pública realizada no governo de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002); refletir a implantação da agenda avaliativa no País como a principal política de gestão da educação básica, aprofundando nos sistemas de educação e, nas escolas, a forma de gestão gerencial pautada nos critérios de eficiência e eficácia do mercado, implantando uma concepção de gestão *para resultados*; refletir como essa política se amplia para os estados da Federação que passam a instituir os seus sistemas próprios de avaliação como políticas de gestão da educação locais, alinhadas à política nacional que articula os resultados dos testes a qualidade da educação. Parte-se da abordagem teórico-metodológica em Gramsci (1966, 2000) sobre hegemonia, como suporte teórico para analisar esse processo que amplia a política de avaliação construindo o sistema de avaliação da educação. Recorre-se à pesquisa bibliográfica, buscando compreender o complexo campo da política de avaliação da educação básica. Ressalta-se que esse contexto reflete a manutenção do sistema capitalista e forja um cenário em que a política de avaliação configura um projeto de educação para a classe trabalhadora, voltado à preparação para o mercado de trabalho, exigindo-se pensar as contradições que possam se constituir em germes de resistência.

Palavras-chave: Política de Avaliação. Gestão da Educação. Gestão *para resultados*.



ABSTRACT

This work has the general objective to discuss the evaluation policy of Basic Education in Brazil and its consequences for the democratic management of the public school as a tenet, art. 206, (CF/88). It presents, as specific objectives, to analyze the transformations in the form of public school management, in the context of the 1990s with the reform of the administration of public administration held in the government of Fernando Henrique Cardoso (1995-2002). Reflecting the implementation of the evaluation schedule in the country as the main basic education management policy, deepening in education and schools, the form of managerial management based on the criteria of efficiency and effectiveness of the market, implementing a conception of management *for results*. Reflect as this policy expands to the states of the Federation that begin to institute their own evaluation systems as local education management policies, aligned with the national policy that articulates test results to the quality of education. It is based on the theoretical-methodological approach in Gramsci (1966, 2000) on hegemony, as a theoretical support to analyze this process that extends the evaluation policy building the system of evaluation of education. Bibliographic research is used to understand the complex field of the evaluation policy of basic education. It should be stressed that this context reflects the maintenance of the capitalist system and forges a scenario in which the evaluation policy constitutes a project of education for the working class, geared to the preparation for the labor market, demanding to think the contradictions that may arise. germs of resistance.

Key-words: Evaluation Policy. Education Management. *Management for Results*.

Introdução

O artigo em pauta analisa a política de avaliação da Educação Básica e as modificações que a implantação e ampliação dessa política trazem para o campo da gestão democrática como princípio constitucional, consoante a Constituição Federal de 1988 (CF/88). A gestão democrática da escola pública, marco

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



formal na CF/88, art. 206, processo incipiente e em construção, reconfigura-se no cotidiano das escolas em face das modificações no campo da gestão da educação no Brasil, sobretudo, na década de 1990, do Século XX, com a Reforma Gerencial do Estado brasileiro reorganizando a forma de gestão de burocrática para gerencial (BRASIL, 1995). Esse cenário é aprofundado com implantação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB), nos anos 1990, e a partir do ano de 2005, com a ANRESC (Avaliação Nacional do Rendimento Escolar), conhecida como Prova Brasil e a ANEB (Avaliação Nacional da Educação Básica), e a partir de 2013 com a ANA (Avaliação Nacional da Alfabetização), que passam a compor o SAEB. Corroborando para a construção de uma perspectiva de gestão que vem se tornando hegemônica no âmbito das políticas educacionais, desconstruindo o princípio da gestão democrática (CF/88) e implantando, na prática, uma concepção de gestão *para resultados*.

Nesse sentido, instituem-se nos estados da Federação, alinhados à agenda da gestão gerencial *para resultados*, os sistemas próprios de avaliação como instrumentos de identificação da qualidade da educação para os alunos das séries avaliadas nos testes em nível nacional. Os sistemas próprios de avaliação constituem-se em políticas educacionais, cujo objetivo principal é “ajustar” a política de educação local, às políticas educacionais no contexto nacional e internacional como forma de obterem a nota do IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica) e do PISA (*Programme for International Student Assessment*).

Dessa forma, reflete-se o contexto de implantação da gestão gerencial pautada por uma concepção de gestão *para resultados* a partir da Reforma Gerencial da Administração pú-



blica com o Plano Diretor de Reforma do Aparelho do Estado (PDRAE), instituído no governo de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002).

A reforma gerencial do estado nos anos 1990 e as repercussões na forma de gestão da educação

No contexto da década de 1990, no Brasil, em face das transformações decorrentes do sistema capitalista e de suas crises, instituem-se Reformas em cenários internacional e local. Essas reformas ocorrem, inicialmente, nos países capitalistas centrais, como os Estados Unidos e a Inglaterra nos anos 1980, alcançando, posteriormente, outros países do sistema mundial em decorrência da viragem neoconservadora e neoliberal (AFONSO, 2013). Esse cenário insere nos países ligados à Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) e nos países em desenvolvimento novas formas de gerir a administração pública, partindo do princípio de que a crise das organizações reflete os gastos que os Estados nacionais têm realizado com as políticas sociais, dentre elas, as políticas educacionais. No entanto, esse cenário reflete a crise do sistema capitalista e, com a ascensão das políticas neoliberais, instituem-se na administração pública reformas em todos os níveis, constituindo, a partir desse contexto, a avaliação como eixo estruturante das reformas e das políticas educacionais colocando em ênfase a configuração do Estado Avaliador (AFONSO, 2013).

No Brasil, esse contexto se materializa no governo de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002) que institui a Reforma Gerencial da administração pública com o objetivo de modernizar o Estado. Essa Reforma se materializa através do

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



Plano Diretor de Reforma do Aparelho do Estado (PDRAE), implantado em setembro de 1995, através do Ministro Luiz Carlos Bresser Pereira do Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado (MARE). A Reforma estabelece modificações na Constituição Federal de 1988, ao instituir uma nova forma de administração, passando de pública burocrática para pública gerencial (BRASIL, 1995).

A administração pública gerencial pauta-se na lógica da gestão da qualidade total, a partir de critérios e elementos da iniciativa privada que concebe como fundamentais a excelência, o lucro e o cidadão como cliente (PEREIRA, 1998). Transfere para a administração pública elementos do mercado, como a eficiência, eficácia, meritocracia e privatização (FREITAS, 2016).

Nesse sentido, em face das transformações implantadas com o PDRAE, a gestão da escola pública modifica-se com a adoção de políticas neoliberais e de uma gestão gerencial pautada na qualidade total, configurando-se na busca de resultados. Começa a se implantar na educação, principalmente na Educação Básica, um novo modelo de funcionamento. Institui-se a cultura das metas, da competição, da redefinição do currículo, da responsabilidade (accountability), da forma de gestão da escola. Ou seja, a Reforma instituída reestrutura o ensino em todos os seus aspectos, envolve a organização escolar em sua forma ampla desde o currículo, a avaliação, a gestão e o financiamento (OLIVEIRA, 2009; 2015).

Nessa direção, amplia-se a agenda de transformações no campo da gestão, a partir dos anos 1990, com a criação da agenda avaliativa e a implantação do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB). A partir desse contexto, se instituem, nos estados da Federação, os sistemas próprios de avaliação,



ampliando a cultura da avaliação como referencial da “qualidade” do ensino ofertado.

Destaca-se que a gestão democrática da escola pública “perde forças” nesse contexto de busca por resultados, em virtude de se implantar nas escolas a cultura das metas, embora se constitua um projeto vivo e em disputa. Perde-se o foco da formação humana em sua omnilateralidade, da educação como instrumento de emancipação humana, da construção de uma hegemonia cultural com vistas à análise, reflexão e superação da realidade (GRAMSCI, 1966).

Gramsci (1966, 2000) compreende a hegemonia como uma reforma intelectual e moral, uma ação de uma classe, um movimento histórico que envolve o exercício do poder através da cultura, da crítica e superação do senso comum. Esse processo constitui uma luta de hegemonias em dois campos: no da ética, quando o homem é capaz de conhecer-se a si mesmo, e no da política, quando ele faz a crítica da concepção dominante e elabora uma concepção superior da realidade. Ressalta que

Criticar a própria concepção do mundo, portanto, significa torná-la unitária e coerente e elevá-la até o ponto atingido pelo pensamento mundial mais desenvolvido. Significa, portanto, criticar, também, toda a filosofia até hoje existente, na medida em que ela deixou estratificações consolidadas na filosofia popular. O início da elaboração crítica é a consciência daquilo que somos realmente, isto é, um ‘conhece-te a ti mesmo’ como produto do processo histórico até hoje desenvolvido. (GRAMSCI, 1966, p. 12, grifo do autor).

Esse é o sentido da hegemonia cultural em Gramsci, que acontece quando o sujeito é capaz de elaborar uma contracultura, de criticar a filosofia existente e construir uma nova visão de mundo superando a existente.

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



Diante dessas reflexões, percebe-se como o contexto das políticas de gestão da educação, pautadas por instrumentos de avaliação com ênfase em duas disciplinas, Português e Matemática, distancia-se da formação humana para a construção do pensamento crítico, do empoderamento da classe trabalhadora no sentido de elevá-la culturalmente. Constitui-se como desafio a luta por políticas de educação para a classe trabalhadora referenciadas no social e de uma gestão da educação que se configure, na prática, como gestão democrática.

Diante desse contexto, reflete-se a implantação da sistemática de avaliação a nível nacional, com a criação do SAEB e, posteriormente, ampliando-se a agenda avaliativa nas políticas educacionais com a ANEB, ANRESC/Prova Brasil e a ANA, configurando-se uma concepção de gestão da educação para resultados que, em virtude da forma como é conduzido o trabalho dentro das escolas, com vistas ao alcance de metas, distancia-se da gestão democrática.

A sistemática da agenda avaliativa no Brasil e a configuração de uma gestão para resultados

O cenário de construção da agenda avaliativa no Brasil, de acordo com Gatti (2014), remonta aos anos 1960, momento em que são aplicados testes para os alunos que terminam o Ensino Médio em face da demanda crescente para entrar no Ensino Superior. Registra-se, também, na década de 1980, processos avaliativos com o programa de Expansão e Melhoria da Educação no Meio Rural do Nordeste (EDURURAL). Esse programa tinha como objetivo avaliar os anos iniciais da educação primária nas escolas da área rural do Nordeste (HORTA NETO, 2010). Foi desenvolvido pelo MEC (Ministério da Educação e



Cultura) durante os anos de 1981, 1983 e 1985 nos Estados de Pernambuco, Ceará e Piauí. Com essa experiência o MEC ampliou para todo o País a agenda de avaliação da Educação Básica, inicialmente, criando, nos anos 1980, o Sistema de Avaliação do Ensino Público (SAEP), um teste piloto, aplicado nos Estados do Paraná e do Rio Grande do Norte.

No entanto, é na década de 1990 que a política de avaliação começa a se fortalecer no contexto das políticas de gestão da educação com experiências avaliativas para os alunos da 1ª, 3ª, 5ª e 7ª série. No ano de 1991, o SAEP passa a se chamar SAEB (Sistema de Avaliação da Educação Básica), oficializado nacionalmente através da Portaria Nº 1.795, de 27 de dezembro. O SAEB acontece bianualmente, através de testes de amostragens com os alunos do 6º e 9º ano do Ensino Fundamental e 3º ano do Ensino Médio das escolas públicas e privadas.

Em 2005, com a Portaria Nº 931, de 21 de março de 2005, o MEC amplia o SAEB que incorpora a Avaliação Nacional da Educação Básica (ANEB) e a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (ANRESC) (BRASIL, 2005).

A ANEB se constitui no mesmo sistema do SAEB. A partir de amostras bianuais, avalia a qualidade do Ensino Fundamental e Médio ofertado nos Sistemas público e particular e não identifica escolas, alunos, turmas ou professores. Os resultados são divulgados de forma agregada, não sendo possível responsabilizar os professores e gestores pela melhoria da qualidade nos estabelecimentos de ensino. Nesse contexto, configura-se, de acordo com Bonamino e Sousa (2012), a primeira geração de avaliação da educação no Brasil, por ter caráter apenas diagnóstico, de acompanhamento da qualidade da educação e não instituir consequências diretas sobre os professores e as escolas.

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



Com desenho e objetivos diferenciados do SAEB e da ANEB se constitui a ANRESC/Prova Brasil. Esta avaliação é censitária, acontece a cada dois anos em todo o País e publiciza os resultados dos testes na mídia eletrônica, destacando-os por escolas, municípios e estados (SOUSA, 2014). Compõe o SAEB, a partir do ano de 2007, juntamente com o censo escolar, o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) e colabora com os governos no direcionamento dos recursos e no estabelecimento das metas que devem ser alcançadas por cada escola. Além de redefinir o currículo, privilegiando os conteúdos de Português e Matemática que são os conteúdos avaliados na Prova, materializa o estreitamento curricular, a prestação de contas e a responsabilização verticalizada sobre professores e gestores (FREITAS, 2012, 2014).

Implanta-se, assim, uma nova cultura de gestão e funcionamento dos sistemas de ensino e escolas que passam a realizar o trabalho pedagógico em função do alcance de resultados estabelecidos nos rankings do IDEB. A prática educativa é redirecionada para o alcance das metas, na busca da eficiência e da excelência dos resultados articulados ao vocabulário das empresas (GEWIRTS; BALL, 2011). Nesse contexto, exercita-se a segunda geração de avaliação da Educação Básica, conforme Bonamino e Sousa (2012). A segunda geração de avaliação refere-se ao contexto de políticas de avaliação que responsabiliza professores e gestores, pois tem os resultados divulgados para consulta pública, mas sem consequências materiais. É considerada como política de responsabilização branda, porque não associa, ainda, os resultados dos testes à concessão de prêmios e sanções.

Ampliando a agenda avaliativa, no Brasil, no ano de 2013, passa a compor o SAEB a ANA (Avaliação Nacional da



Alfabetização)¹, através da Portaria Nº 482, de 07 de junho de 2013. A Portaria estabelece, no art. 1º, três processos de avaliação que passam a constituir o SAEB, a saber, a ANEB, a ANRESC e a ANA (BRASIL, 2013a). A ANA tem por objetivo avaliar o ciclo de alfabetização, e é aplicada aos alunos do 3º ano do Ensino Fundamental das escolas públicas. Esses instrumentos avaliativos, ANEB, ANRESC/Prova Brasil e a ANA, compõem o SAEB e fornecem os dados para a constituição do IDEB das escolas, municípios e estados de todo o País.

Nessa perspectiva, percebe-se na agenda da gestão da Educação Básica o crescimento e aprofundamento dessa política que vem se tornando hegemônica no campo das políticas educacionais a nível nacional, cristalizando uma concepção de gestão pautada pelo alcance de resultados. Todo o direcionamento da ação educativa, seja ela no âmbito do trabalho da sala de aula ou da gestão, de forma geral, espelha-se na cultura das metas. Assim, se materializa o princípio da gestão democrática, de maneira formal, distanciando-se do chão da escola, que, nesse contexto, se pauta, sobretudo, numa concepção de gestão para resultados.

Esse contexto se amplia e toma a forma de uma “bola de neve”, repercutindo nas políticas dos estados que inserem nas políticas locais sistemas próprios de avaliação alinhados à concessão de prêmios e sanções para os professores e para as escolas, a partir dos resultados alcançados nos testes. Esse cenário configura a terceira geração de avaliação no Brasil, conforme Bonamino e Sousa (2012), por instituir uma política de responsabilização forte sobre os atores escolares.

¹ A Avaliação Nacional da Alfabetização já estava prevista no âmbito do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, instituído através da Portaria nº 867 de 04 de julho de 2012.

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



O Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) como referência para a organização de sistemas próprios de avaliação dos entes federados

A partir da criação do SAEB, no início dos anos 1990, desencadeia-se um movimento de implantação de sistemas próprios de avaliação nos estados da Federação, evidenciando a avaliação como principal política de gestão da educação e de indicador da “qualidade da educação”. Destacam-se, inicialmente, a instituição de avaliações locais nos estados do Ceará e Minas Gerais, no ano de 1992; no Paraná, em 1995; e em São Paulo, no ano de 1996. Em 2014, registra-se uma ampla adesão a esse movimento com a constatação em 19 (dezenove) estados da existência de sistemas próprios de avaliação (MACHADO; ALAVARSE; ARCAS, 2015). Tal constatação realça o alinhamento da agenda política da gestão da educação que se configura desde a Conferência de Jonmtien, na Tailândia, em 1990, a partir da qual se percebe a educação como propulsora do desenvolvimento econômico, principalmente nos países em desenvolvimento, como também o aprofundamento de políticas de avaliação, como instrumento de gestão e da “qualidade na educação”.

Ressalta-se que a implantação do SAEB, nos anos 1990, e sua ampliação com a instituição da ANEB, ANRESC/Prova Brasil, e a ANA, como também com a criação do IDEB, em 2007, intensificou a organização de sistemas locais de avaliação, principalmente nos estados. Esse movimento iniciado desde os anos de 1990 vem se ampliando pela necessidade de se “adequar” à nova configuração da política de avaliação em nível nacional, a partir da institucionalização de índices e metas a serem atingidos. Ressalta-se, também, o fortalecimento de um



sistema de responsabilização verticalizada sobre professores e gestores que tanto a ANRESC/Prova Brasil, como o IDEB implantou nas escolas. Observa-se, diante dos instrumentos de configuração do SAEB e do IDEB, uma reformulação das ações, do planejamento e do funcionamento dos sistemas de ensino e das escolas, no sentido de ajustar o que ensinar e treinar a metodologia adotada na Prova Brasil ao ambiente da sala de aula, preparando os alunos para a realização da prova. Tal cenário constitui um delineamento das políticas educacionais que passam “[...] a direcionar o que, como e para que ensinar” (BONAMINO; SOUSA, 2012, p. 14, grifo das autoras).

Nessa perspectiva, amplia-se nos estados a necessidade de criarem os seus sistemas de avaliação, como também os indicadores próprios, como forma de se inserirem nessa agenda avaliativa. Uma experiência local com o propósito de alcançar o índice do IDEB em nível nacional e, assim, enquadrar-se a uma lógica, em que o que conta como indicador da qualidade da educação é o alcance da nota. No entanto, a “qualidade” não pode ser compreendida, apenas, a partir de resultados expressos em testes que medem duas disciplinas, Português e Matemática. Tratar de “qualidade na educação” requer a compreensão da dimensão da educação como elemento articulador de diferentes situações da vida, “[...] a educação, portanto, é perpassada pelos limites e possibilidades da dinâmica pedagógica, econômica, social, cultural e política de uma dada sociedade” (DOURADO; OLIVEIRA, 2009, p. 202). Assim, não deve ser avaliada deslocada de sua historicidade (FREITAS, 2013). Nessa perspectiva, os instrumentos avaliativos em análise, por si só, não dão conta da complexidade do fenômeno educativo que abrange uma dimensão bem mais ampla da vida humana.

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



No entanto, ressalta-se como a política de avaliação da Educação Básica, a cada dia, vem se cristalizando no âmbito das políticas educacionais, tornando-se elemento determinante desse contexto. Amplia-se e fortalece-se nos estados, com a criação de mecanismos de premiação e bônus alinhados à sistemática de avaliação e de indicadores. Esse mecanismo se configura como um instrumento de indução ao alcance da meta e, mesmo diante do arrefecimento da responsabilização verticalizada sobre os profissionais das escolas, tem se tornado uma política comum em muitos estados da Federação, corroborando para o fortalecimento de um projeto de gestão da educação pautado na perspectiva de preparar a mão de obra qualificada para o mercado e fortalecer o sistema capitalista.

Ressalta-se a importância da avaliação formativa no processo educativo para a construção de um planejamento que considere as dificuldades, as necessidades e os avanços que os alunos alcançaram em determinada área de estudo ou disciplina, considerando todos os aspectos da formação. O que se questiona é a ênfase e a forma como essa política tem se constituído e chegado até as escolas, planejadas e executadas de fora para dentro, reorganizando a gestão da educação que, nesse contexto, configura-se como uma gestão em que o principal objetivo não é a formação humana numa perspectiva ampla, pautada na construção de um ser crítico e criativo capaz de analisar e modificar a realidade, mas para apresentar resultados.

Considerações finais

O presente trabalho buscou discutir a centralidade que tem tomado as políticas de avaliação da Educação Básica no Brasil e a repercussão na forma de gestão da educação que, de



um princípio constitucional como gestão democrática da escola pública (BRASIL, 1988), reconfigura-se numa concepção de gestão para resultados. Reflete-se o movimento no cenário das políticas educacionais que tem se ampliado e aprofundado a partir dos anos 1990, com a agenda de reformas no campo da gestão da administração pública e da implantação da sistemática de avaliação com repercussões nas políticas educacionais dos estados.

Ressalta-se que a ampliação da política de avaliação e a criação nos estados dos sistemas próprios estão associados ao fortalecimento de uma cultura da avaliação, como também a um projeto macro de educação, que tem como pressuposto a construção de uma sociedade que coadune com o crescimento e fortalecimento do sistema capitalista.

Nessa perspectiva, a criação e ampliação do sistema de avaliação, nesse desenho, constituem-se favorável à manutenção do capital, ao eleger, como prioridade, apenas duas áreas do conhecimento: Português e Matemática, deixando de lado conhecimentos também importantes e que constituem o sujeito em sua omnilateralidade.

No entanto, esse cenário se constitui favorável à construção do pensamento crítico acerca dos rumos que a política de avaliação tem tomado com foco em resultados e atrelada a mecanismos de premiação. Refere-se às contradições existentes como forma de se pensar o projeto de gestão da educação em construção para a classe trabalhadora e suas formas de superação.

Referências

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil (1988)**: Senado Federal, 1988. Disponível: <http://www.pla->

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



nalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm. Acesso em: 30 jul. 2017.

_____. **Portaria nº 1.795, de 27 de dezembro de 1994.** Cria o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica. Diário Oficial, Brasília, seção 1, n. 246, p. 20767-20768.

_____. Ministério da Administração e Reforma do Estado. **Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado.** Brasília: 1995. Disponível em: <<http://www.biblioteca.presidencia.gov.br/.../plano-diretor-da-reforma-do-aparelho-do-estad...>>. Acesso em 25 jul. 2017.

_____. Ministério da Educação. **Portaria n. 931, de 21 de março de 2005.** Institui o Sistema de Avaliação da Educação Básica – SAEB, composto pela Avaliação Nacional da Educação Básica – ANEB, e a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar – ANRESC. Diário Oficial da União, n. 55. Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_basica/prova_brasil_saeb/legislacao/Portaria931_NovoSaeb.pdf. Acesso em: 22 jul. 2017.

_____. 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 as suas diretrizes. Diário Oficial da União n. 129, de 5 jul. 2012. p. 22-23. Disponível em: <http://www.download.inep.gov.br/educacao_basica/provinha_brasil/legislacao/2013/portaria_n867_4julho2012_provinha_brasil.pdf>. Acesso em: 31 jul. 2017.

_____. Ministério da Educação. **Portaria nº 482, de 7 de junho de 2013.** Dispõe sobre o Sistema de Avaliação da Educação Básica – SAEB. Diário Oficial da União, nº 106, segunda feira, 10 de junho de 2013. ISSN 1677-7042. Disponível em: <http://www.download.inep.gov.br/.../2013/portaria_n_482_07062013_mec_inep_saeb.pdf>. Acesso em: 07 abr. 2017.

BONAMINO, Alicia. SOUSA, Sandra Zákia. Três gerações de avaliação da educação básica no Brasil: interfaces com o currículo da/na escola. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, Ahead of



print, p. 373-388, fev., 2012. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v38n2/aopep633.pdf>>. Acesso em: 11 jan. 2017.

DOURADO, Luiz Fernandes. OLIVEIRA, João Ferreira de. A Qualidade da Educação: desafios e perspectivas. **Cad. Cedes**, Campinas vol. 29, n. 78, p. 201-215, maio/ago. 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v29n78/v29n78a04.pdf>. Acesso em: 30 jul. 2017.

FREITAS, Luiz Carlos de. Os Reformadores Empresariais da Educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação. **Educ. Soc.**, Campinas, v.33, n.119, p. 374-404, abri/jun, 2012. Disponível em: <www.scielo.br/pdf/es/v33n119a04v33n119.pdf>. Acesso em: 05 dez. 2016.

_____. Caminhos da Avaliação de Sistemas Educacionais no Brasil: o Embate entre a Cultura da Auditoria e a Cultura da Avaliação. In: BAUER, Adriana. GATTI, Bernadete A. (Org.). **Vinte e cinco anos de avaliação de sistemas educacionais no Brasil**- implicações nas redes de ensino, no currículo e na formação de professores. v.2. Florianópolis: Insular, 2013. p. 147-176.

_____. Os Reformadores Empresariais da Educação e a Disputa pelo Controle do Processo Pedagógico na Escola. **Educ. Soc.**, Campinas, v.35, n. 129, p. 1085-1114, out/dez. 2014. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v35n129/0101-7330-es-35-129-01085.pdf>>. Acesso em: 04 dez. 2016.

_____. A importância da avaliação: em defesa de uma responsabilização participativa. **Em Aberto**, Brasília, v. 29, n. 96, p. 127-139, maio/ago. 2016. Disponível em: <<http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/view/2602/2610>>. Acesso em: 21 mar. 2017.

GATTI, Bernadete Angelina. Avaliação: contexto, história e perspectivas. **Olh@res**, Guarulhos, v. 2, n. 1, p. 8-26, maio, 2014. Disponível em: <<http://www.olhares.unifesp.br/index.php/olhares/article/view/202>>. Acesso em: 11 abr. 2017.

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



GEWIRTZ, Sharon. BALL, Stephen J. Do Modelo de Gestão do “Bem-Estar Social” ao “novo gerencialismo”: mudanças discursivas sobre gestão escolar no mercado educacional. In: BALL, Stephen J. MAINARDES, Jefferson (Org.). **Políticas Educacionais**: questões e dilemas. São Paulo: Cortez, 2011. p. 193-221.

GRAMSCI, Antonio. **Concepção Dialética da História**. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1966.

_____. Cadernos do Cárcere volume 3: **Maquiavel**. Notas sobre o Estado e a política. Tradução de Luiz Sérgio Henriques, Marco Aurélio Nogueira e Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000.

HORTA NETO, João Luiz. Avaliação externa de escolas e sistemas: questões presentes no debate sobre o tema. **R. bras. Est. pedag.**, Brasília, v. 91, n. 227, p. 84-104, jan./abr. 2010. Disponível em: <<http://rbep.inep.gov.br/index.php/rbep/article/view/604>>. Acesso em: 12 abr. 2017.

MACHADO, Cristiane. ALAVARSE, Ocimar Munhoz. ARCAS, Paulo Henrique. Sistemas Estaduais de avaliação: interfaces com qualidade e gestão da educação. **RBP AE**, v. 31, n. 3, p. 667-680, set./dez. 2015. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/index.php/rbpae/article/view/63800>>. Acesso em: 06 fev. 2017.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. As Políticas Educacionais no Governo Lula: rupturas e permanências. **RBP AE**, v.25, n.2, p. 197-209, mai./ago. 2009. Disponível em: <<http://www.seer.ufrgs.br/rbpae/article/download/19491/11317>>. Acesso em: 07 jan. 2017.

_____. Educação e Planejamento: A escola como núcleo da gestão. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade (Org.). **Gestão democrática da educação**: desafios contemporâneos. 11. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015. p. 64-104.



PEREIRA, Luiz Carlos Bresser. **Reforma do Estado para a cidadania**: a reforma gerencial brasileira na perspectiva internacional. 34 ed. São Paulo; Brasília: ENAP, 1998.

SOUZA, Sandra Zákia. Concepções de Qualidade da Educação Básica Forjadas por meio de Avaliações em Larga Escala. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, v. 19, n. 2, p. 407-420, jul. 2014. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/aval/v19n2/a08v19n2.pdf>>. Acesso em: 08 fev. 2017.

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



META-AVALIAÇÃO DOS INSTRUMENTOS DE AUTOAVALIAÇÃO INSTITUCIONAL DE UMA FACULDADE PRIVADA DO CEARÁ

Lídia Azevedo de Menezes

Faculdade Luciano Feijão

Messias Kilder de Sousa

Faculdade Luciano Feijão

Ana Cléa Gomes de Sousa

IFCE

Francesca Danielle Gurgel dos Santos

UECE/FAFIDAM

RESUMO

O objetivo deste trabalho é analisar uma meta-avaliação (avaliação da autoavaliação institucional) realizada pela Comissão Própria de Avaliação (CPA) em relação à qualidade acadêmica da educação superior, em uma Faculdade Privada do Ceará. A demanda é decorrente das reuniões realizadas com os discentes, docentes e técnico-administrativos, sendo considerada muito extensa e com indicadores que poderiam ser unificados ou retirados. Para tanto, fundamentou-se teoricamente em autores como Scremin e Dallacort (2014), Scriven (1967, 1991); Stake (1970), Stufflebeam (1968), Worthen, Sanders e Fitzpatrick (2004), Sistema de Avaliação da Educação Superior (SINAES) de 2004, Dias Sobrinho (2003), Vianna (2010), dentre outros que corroboraram os desafios para a educação superior no Brasil, os estudos de avaliadores na década de 1960 sobre os procedimentos e critérios formais de meta-avaliação, nas perspectivas formativa e somativa, as Diretrizes do Joint Committee on Standards for Educational Evaluation no início da década de 70, a sistemática de avaliação do SINAES, constituindo-se a avaliação como um processo democrático. A metodologia é de natureza qualitativa, desenvolvida em duas etapas, uma pesquisa teórica e uma pesquisa empírica, utilizando-se como procedimentos metodológicos a revisão bibliográfica, análise documental das dez dimensões avaliativas do SINAES e dos instrumentos de Autoavaliação Institucional da Faculdade Privada do Ceará. Os resultados apontaram que as melhorias realizadas pela Comissão Própria de Avaliação (CPA)



nos instrumentos de Autoavaliação Institucional contribuíram na percepção da gestão institucional e da comunidade acadêmica com os critérios da meta-avaliação de utilidade, viabilidade, propriedade e precisão.

Palavras-chave: Meta-avaliação. Comissão Própria de Avaliação. Autoavaliação Institucional.

ABSTRACT

The objective of this work is to analyze a meta-evaluation (evaluation of institutional self-assessment) carried out by the Evaluation Self-Assessment Committee (CPA) in relation to the academic quality of higher education in a Private Faculty of Ceará. The demand is due to the meetings held with the students, teachers and technical-administrative, being considered very extensive and with indicators that could be unified or withdrawn. To do so, it was theoretically based on authors such as Scremin and Dallacort (2014), Scriven (1967, 1991); Stake (1970), Stufflebeam (1968), Worthen, Sanders and Fitzpatrick (2004), System of Evaluation of Higher Education (SINAES) of 2004, Dias Sobrinho (2003), Vianna (2010), among others that corroborated the Higher education in Brazil, the evaluators' studies in the 1960s on the procedures and formal criteria of meta-evaluation, in the formative and summative perspectives, the Guidelines of the Joint Committee on Standards for Educational Evaluation in the early 1970s, Of evaluation of SINAES, and evaluation is a democratic process. The methodology is qualitative, developed in two stages, a theoretical research and an empirical research, using as methodological procedures the bibliographic review, documentary analysis of the ten evaluation dimensions of the SINAES and the Institutional Self-Assessment instruments of the Private Faculty of Ceará. The results showed that the improvements made by the Self-Evaluation Committee (CPA) in the Institutional Self-Assessment tools contributed to the perception of institutional management and the academic community with the criteria of utility, viability, ownership and accuracy meta-evaluation.

Key-words: Meta-evaluation. Own Evaluation Committee. Institutional self-assessment.

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



Introdução

O trabalho a seguir é resultado de uma pesquisa teórica e empírica para a realização de uma meta-avaliação da Autoavaliação Institucional de uma Faculdade Privada do Ceará. As melhorias nos instrumentos emergiram durante reuniões da Comissão Própria de Avaliação (CPA) desta Instituição com os discentes, docentes e técnico-administrativos, sendo solicitado por estes a revisão do instrumento em virtude do elevado número de indicadores, podendo ser unificados ou retirados.

Assim, após reunião da Comissão Própria de Avaliação (CPA) com a comunidade acadêmica, houve uma reunião com a Gestão Institucional e concordância para a meta-avaliação dos instrumentos de Autoavaliação Institucional.

Ao se considerar a avaliação como um processo que favorece a tomada de decisão, e, especificamente no caso da avaliação institucional, com o intuito de assegurar o nível de qualidade desejado para a educação superior, entende-se a necessidade de uma reavaliação contínua desse processo.

Nesse sentido, Gimenes (2007, p. 227) contribuiu quando destaca que “os diferentes processos avaliativos não se encerram nas conclusões de seus relatórios ou nas ações realizadas a partir de seus resultados”. E ao corroborar-se com este autor, entende-se que a meta-avaliação pode contribuir para a melhoria e o aperfeiçoamento das políticas e ações institucionais por meio de um acompanhamento e de uma revisão permanente e sistemática do objeto avaliado.

Para tanto, procedeu-se a uma revisão bibliográfica de autores e legislação sobre meta-avaliação e avaliação institucional no sistema de educação superior no Brasil, por conseguinte, explicitaram-se os procedimentos metodológicos, os resultados e discussões, culminando com as considerações finais.



Meta-avaliação da educação superior no Brasil

A expansão da educação superior, sobretudo a partir da década de 90, com a criação de milhares de instituições de caráter privado (BARREYRO, 2006), colocou em evidência a qualidade do ensino, a função e o papel das Instituições, tornando-se oportuno e necessário uma análise das mesmas, dado o seu relevante papel no desenvolvimento do Brasil.

Atualmente, conforme Scremin e Dallacort (2014), a educação superior, no Brasil, encontra-se frente a grandes desafios impostos pelas demandas da sociedade contemporânea. Esses desafios influenciam o projeto educacional das instituições de ensino superior (IES), especialmente no que diz respeito à melhoria da qualidade acadêmica oferecida por essas Instituições.

Por sua vez, em se tratando da meta-avaliação, autores na área da Avaliação Educacional, como Scriven (1967), Stake (1970), Stufflebeam (1968), enfatizam que existe há tanto quanto a avaliação, pois alguém sempre forma uma opinião sobre a qualidade de todos os estudos de avaliação já realizados.

Durante a década de 1960, avaliadores começaram a discutir procedimentos e critérios formais de meta-avaliação, passaram a sugerir o que constituiria uma boa avaliação e uma avaliação ruim, e listas de verificação não publicadas sobre diretrizes para avaliação começaram a ser trocadas informalmente entre os profissionais da área. Além disso, vários avaliadores publicaram as orientações que propunham os critérios de meta-avaliação, para serem usados no julgamento de planos ou relatórios de avaliação (STAKE, 1969; STUFFLEBEAM et al. 1971; STUFFLEBEAM, 1974; SCRIVEN, 1974; ROSSI, 1982).

Segundo Worthen, Sanders e Fitzpatrick (2004), um projeto ambicioso foi lançado no final da década de 1970 que se

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



propunha desenvolver um conjunto amplo de diretrizes adaptado expressamente para as avaliações educacionais, contendo diretrizes sobre as quais havia concordância geral em termos de qualidade da avaliação. O resultado do trabalho do Joint Committee foi o *Standards for evaluations of educational programs, projects, and materials*, que recebeu grande atenção na área educacional.

As Diretrizes do *Joint Committee on Standards for Educational Evaluation* (1994) são um conjunto de trinta tópicos, cada qual com um resumo que apresenta definições e o fundamento lógico, uma lista de diretrizes, erros comuns, casos ilustrativos descrevendo práticas de avaliação que poderiam ter sido orientadas por uma diretriz em particular e uma análise de cada caso. O resultado foi tão abrangente que se transformou em livro.

Um dos elementos mais importantes que o *Joint Committee on Standards for Educational Evaluation* desenvolveu com base na discussão sobre as diretrizes é o conceito de que a qualidade de um estudo avaliatório pode ser determinada por sua utilidade, viabilidade, propriedade e precisão. As trinta diretrizes para a avaliação de programas são agrupadas de acordo com o potencial para cada um desses quatro atributos. A utilidade é deliberadamente apresentada em primeiro lugar na avaliação de programas, pois o *Joint Committee on Standards for Educational Evaluation* reconheceu que, sem utilidade, uma avaliação de programa não presta, por melhor que seja o seu foco em termos de viabilidade, propriedade e precisão.

Stufflebeam (2001, p. 185), reunindo sua própria definição de avaliação e as dimensões apontadas pelo *Joint Committee on Standards for Educational Evaluation*, afirmou que

Meta-avaliação é o processo de delinear, obter e aplicar informação descritiva e de julgamento sobre a utilidade,



a viabilidade, adequação e precisão de uma avaliação e sua natureza sistemática, competente conduta, integridade/honestidade, respeitabilidade e responsabilidade social para orientar a avaliação e divulgar publicamente seus pontos fortes e fracos.

A Meta-avaliação foi definida por Scriven (1991) como sendo a avaliação de uma avaliação. Na realidade, é a verificação do nível de qualidade da própria avaliação à luz de diversos critérios.

Segundo Cotera e Matamoros (2011), a meta-avaliação avalia o nível de qualidade com que se desenvolveu o processo de avaliação e a suficiência do sistema de avaliação. Num primeiro nível, determina forças e fraquezas que não foram detectadas pela avaliação primária. Num segundo nível, ratifica ou não os princípios em que se inspira a política avaliativa: a pertinência, a justiça e o caráter participativo da avaliação.

A avaliação traz em sua essência uma concepção diagnóstica. Por meio da avaliação é possível saber se os objetivos traçados foram atingidos de forma parcial ou integral, se as ações realizadas e os serviços prestados promoveram resultados satisfatórios às demandas dos envolvidos ou beneficiados; enfim, se o objeto avaliado revelou seu mérito e seu valor (SCRIVEN, 1991).

Para Elliot (2011), busca-se saber se o objeto avaliado atende aos critérios estabelecidos pelos avaliadores ou, ainda, sugeridos pelos interessados nos resultados da avaliação.

Quando se trata de avaliar instituições, a avaliação torna-se mais complexa, abrangendo todas as dimensões institucionais de forma sistemática. Nessa perspectiva, Belloni (2003, p. 15) entende a avaliação como “um processo sistemático de análise de uma atividade, fatos ou coisas que permite compre-

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



ender, de forma contextualizada, todas as suas dimensões e implicações, com vistas a estimular seu aperfeiçoamento”.

Para a autora supracitada, a avaliação institucional deve acontecer de modo global, em que processos, ações e resultados são analisados de forma histórica e socialmente contextualizada. Sendo assim, envolve múltiplas observações e a utilização de instrumentos e critérios coerentes com o objeto examinado ao longo do processo, levando em conta suas características e particularidades.

Em 14 de abril de 2004, instituiu-se o Sistema de Avaliação da Educação Superior (SINAES), por meio da Lei nº 10.861. No artigo 1º (§1º) desta legislação, aparece como finalidade do sistema a melhoria da qualidade da educação superior por meio da: integração, participação, promoção de valores democráticos, respeito à diversidade, busca da autonomia, afirmação da identidade e dimensão formativa (BRASIL, 2004). O SINAES, então, apresenta uma concepção de avaliação que se constitui em instrumento de política educacional, voltada para a construção e consolidação da qualidade, da participação e da ética na educação superior, respeitando as diferentes identidades institucionais e regionais.

A sistemática de avaliação estabelecida pelo SINAES é baseada em três processos:

1. Avaliação das Instituições de Educação Superior – AVALIES
2. Avaliação dos Cursos de Graduação – ACG
3. Avaliação do Desempenho dos Estudantes – ENADE

Estes processos, na perspectiva de constituírem um Sistema, estão ligados e articulados entre si. Buscam captar in-



dicadores de qualidade, em distintos níveis e enfoques, cujos resultados são analisados de modo sistemático e integrado, oferecendo elementos fundamentais para a avaliação das instituições e do sistema de educação superior.

Como elemento central e integrador desse conjunto tem-se a Avaliação Institucional, cujo foco principal do processo avaliativo são as Instituições de Educação Superior. A avaliação desse processo é pautada em três aspectos (BRASIL, 2009):

- a) o objeto de análise é o conjunto de dimensões, estruturas, relações, atividades, funções e finalidades de uma IES;
- b) os sujeitos da avaliação são o conjunto de professores, estudantes, funcionários e membros da comunidade externa; e,
- c) os processos avaliativos, interno e externo, são realizados em perfeita sintonia, seguindo os procedimentos e instrumentos de avaliação institucional.

Diante do exposto, percebe-se que em relação à educação superior, a avaliação institucional é um instrumento imprescindível, pois envolve a aferição da realidade e a revisão das políticas e práticas administrativas e pedagógicas.

Cabe salientar que, por definição, a meta-avaliação que ocorre após o término da avaliação é caracterizada dentro de uma abordagem somativa, ou seja, depois que todo o processo avaliativo já ocorreu (DIAS SOBRINHO, 2003). Nesse tipo de abordagem, o meta-avaliador lida com relatórios prontos e pode também utilizar bancos de dados coletados, documentação analisada, registros feitos e depoimentos obtidos; enfim, todo o material disponível que retrate a avaliação desenvolvida.

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



Worthen, Sanders e Fitzpatrick (2004) enfatizam que a meta-avaliação formativa pode melhorar um estudo antes de ser irremediavelmente tarde. Por sua vez, a meta-avaliação somativa pode aumentar a credibilidade nos resultados finais.

No caso da meta-avaliação somativa, que focaliza a avaliação já concluída e seus relatórios, o meta-avaliador poder precisar julgar toda a avaliação realizada por meio de documentos e/ou relatórios e também buscar outras informações suplementares com os participantes ou envolvidos no processo avaliativo. E esta foi a metodologia adotada neste estudo.

A avaliação de programas, segundo a perspectiva democrática, pressupõe a participação das várias audiências no desenvolvimento da sua estrutura. Esse aspecto exige, necessariamente, que sejam definidas por antecipação as regras e os procedimentos para esse fim. Isso significa a realização de reuniões prévias, organizadas de acordo com as características das audiências, para que elas possam manifestar suas preocupações e suas ideias relativamente à avaliação e ao respectivo projeto, por via de um processo de interação destituído de formalismos.

As audiências, portanto, participam das deliberações relativas ao projeto e, no decorrer dessas reuniões interativas, o avaliador responsável pela equipe procura identificar os reais interesses do grupo, levando-o a uma ação reflexiva. Durante essas reuniões, para fins de deliberação, o avaliador que lidera a equipe pode testar a consistência dos critérios adotados no projeto de avaliação e, ao longo de sua realização, comprovar, igualmente, a coerência dos dados parcialmente coletados, para que, ao término dos trabalhos, sejam válidas as conclusões acerca do programa avaliado (VIANNA, 2010).

Ao ser caracterizada a avaliação como um processo democrático, foi reiterada a necessidade de reuniões interativas



com as diversas audiências, ao longo do seu processo. É claro que essas reuniões se devem caracterizar por um intercâmbio de ideias seminais, que fundamentarão o processo de avaliação. A avaliação não é um produto que nasce feito e definido em todas as suas características, ele se constrói com base na troca de pontos de vista, que geram discussões que passam a integrar todo o processo. É igualmente necessário aproveitar a temática desses diversos falares que enriquecem a avaliação e que necessitam ser registrados. Essas discussões, às vezes, são anteriores ao programa e, com grande frequência, outras ocorrem após a sua implantação. O avaliador, nesse caso, ver-se-á obrigado a fazer suposições a respeito do programa, submetendo as suas considerações à rigorosa análise do grupo. As discussões ocorridas constituem um acervo a preservar e são sempre úteis, inclusive no caso de futuras avaliações.

As partes envolvidas na avaliação de um programa precisam partir, necessariamente, de um processo de negociação, conforme destaque anterior, a fim de que os seus interesses sejam definidos e a avaliação possa atingir os objetivos propostos. A negociação vai possibilitar que os grupos envolvidos, atendendo à dinâmica de um processo democrático, definam suas concordâncias e eliminem possíveis situações de conflito, prejudiciais ao trabalho (VIANNA, 2010).

O impacto de um programa de avaliação está diretamente ligado ao sucesso da disseminação dos resultados. Uma política de divulgação dos resultados precisa considerar os diferentes grupos para que, em função de suas características, as informações que correspondem à diversidade dos interesses possam ser selecionadas. Assim, a validade de uma avaliação depende grandemente da disseminação criteriosa das informações para as várias audiências (VIANNA, 2010).

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



É importante destacar a criação da memória do projeto, atividade que não pode ser desprezada em nenhum momento do seu processo de gerenciamento. As avaliações repetem-se ao longo do tempo e a documentação referente a atividades anteriores pode contribuir para evitar que sejam duplicados trabalhos antes definidos, planejados, desenvolvidos e concretizados. O material para a realização de novas avaliações pode, assim, ser aprimorado à luz de experiências anteriores (VIANNA, 2010).

Dessa forma, a partir das reuniões com os discentes, docentes, técnico-administrativos e gestão institucional, a Comissão Própria de Avaliação (CPA), analisou os projetos de Autoavaliação Institucional anteriores, para ser criteriosa nas melhorias que seriam realizadas nos instrumentos desta Faculdade Privada do Ceará.

Procedimentos metodológicos

Segundo Marconi e Lakatos (2007), a pesquisa científica é dimensionada em três aspectos: histórica, descritiva e experimental. As autoras afirmam que a pesquisa descritiva está baseada em processos de descrição, registro, análise e interpretação de fenômenos atuais. Logo, este estudo pode ser considerado descritivo, visto que discorre sobre a meta-avaliação dos instrumentos de Autoavaliação Institucional da qualidade acadêmica da educação superior de uma Faculdade Privada do Ceará, com o intuito de julgar o mérito e o valor das melhorias realizadas pela Comissão Própria de Avaliação (CPA).

A operacionalização dos objetivos desta pesquisa foi realizada por meio de um estudo de abordagem qualitativa, desenvolvido em duas etapas. A primeira se constituiu de uma pesquisa teórica e a segunda de uma pesquisa empírica.



A pesquisa teórica caracteriza-se, pelos seus objetivos, como exploratória e descritiva e teve a finalidade de construir o quadro teórico-conceitual deste estudo. Pelos seus procedimentos, é uma pesquisa bibliográfica e documental. A pesquisa empírica caracteriza-se, pelos seus objetivos, como avaliativa e, pelos seus procedimentos, como documental, com delineamento analítico-interpretativo baseado em análise de conteúdo, visto que realizou uma contextualização da realidade e uma descrição detalhada do objeto de estudo.

Resultados e discussões

Para fins de apresentação dos resultados e discussões da análise comparativa durante a meta-avaliação, é conveniente esclarecer as dez dimensões avaliativas propostas pelo SINAES, distribuídas em cinco eixos:

Eixo 1 – Planejamento e Avaliação Institucional: considera a dimensão 8 (Planejamento e Avaliação) do Sinaes. Inclui também um Relato Institucional que descreve e evidencia os principais elementos do seu processo avaliativo (interno e externo) em relação ao PDI, incluindo os relatórios elaborados pela Comissão Própria de Avaliação (CPA) do período que constituiu o objeto de avaliação. [...] Eixo 2 – Desenvolvimento Institucional: contempla as dimensões 1 (Missão e Plano de Desenvolvimento Institucional) e 3 (Responsabilidade Social da Instituição) do Sinaes. [...] Eixo 3 – Políticas Acadêmicas: abrange as dimensões 2 (Políticas para o Ensino, a Pesquisa e a Extensão), 4 (Comunicação com a Sociedade) e 9 (Políticas de Atendimento aos Discentes) do Sinaes. [...] Eixo 4 – Políticas de Gestão: compreende as dimensões 5 (Políticas de Pessoal), 6 (Organização e Gestão da Instituição) e 10 (Sustentabilidade Financeira) do Sinaes. [...] Eixo 5 – Infraestrutura Física: corresponde à dimensão 7 (Infraestrutura Física) do Sinaes. (BRASIL, 2014, p. 2)

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



Assim, a meta-avaliação se deu através da análise comparativa das dez dimensões avaliativas institucionais propostas pelo SINAES, e dos indicadores distribuídos nestas dimensões, nos instrumentos de Autoavaliação Institucional de uma Faculdade Privada do Ceará, conforme se apresenta no quadro a seguir. Para a constatação dos indicadores que foram retirados ou unificados, segue em anexo os instrumentos anteriores.

Quadro 1 – Parte unificada do Instrumento de Autoavaliação Institucional Discente, Docente e Técnico-Administrativo da Faculdade Privada do Ceará, após a meta-avaliação.

<p>1. Missão e Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI Coerência entre a missão, o contexto local e regional, e o Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI.</p>
<p>2. Políticas para o Ensino, Pesquisa e Extensão Coerência entre as políticas de ensino, pesquisa e extensão, e o Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI. Oportunidades para docentes e discentes participarem de programas, projetos ou atividades de extensão universitária. Oportunidades para docentes e discentes participarem de projetos de iniciação científica e de atividades que estimulam a investigação acadêmica.</p>
<p>3. Responsabilidade Social Coerência entre as políticas de responsabilidade social e o Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI. Impacto das atividades de responsabilidade social, desenvolvidas pela instituição, para o desenvolvimento local e regional. Parcerias com Organizações Não Governamentais – ONG´s, instituições públicas e privadas.</p>
<p>4. Comunicação com a sociedade Coerência entre a comunicação com as comunidades externa e interna, utilizando-se como recursos (jornais, revistas, informativos, internet, quadro mural e vídeos). Atuação da Ouvidoria no atendimento (sugestões, críticas e reclamações).</p>
<p>5. Organização e Gestão da Instituição Coerência do Plano de Gestão Estratégica com o Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI. Uso de Gestão Estratégica para o diagnóstico e a solução de problemas, através da participação dos atores na gestão institucional.</p>



6. Infraestrutura Física
Instalações, equipamentos de informática, recursos audiovisuais e mídia, rede de comunicação e informatização para o ensino, pesquisa, extensão, laboratórios, auditórios, refeitório, coordenações, departamentos, estudos individuais e em grupo para docentes e discentes.
Condições de acessibilidade para pessoas com necessidades especiais.
Áreas de lazer.
Segurança.
Limpeza.
Políticas institucionais de aquisição, expansão, atualização, acondicionamento adequado do acervo bibliográfico e formas de operacionalização.
7. Planejamento e Avaliação
Coerência entre o Planejamento, a Avaliação do Plano de Desenvolvimento Institucional - PDI, e o Projeto Pedagógico do Curso - PPC.
Atuação da Comissão Própria de Avaliação - CPA na divulgação e análise dos resultados, oportunizando a transparência e o acompanhamento do processo de planejamento e avaliação com a participação da comunidade acadêmica.
Ações acadêmicas e administrativas desenvolvidas em função da avaliação institucional.
8. Políticas de Atendimento aos Discentes
Realização de eventos científicos, culturais, técnicos, artísticos e esportivos.
Meios de divulgação de trabalhos e produções discentes.
Oportunidades para os discentes superarem problemas e dificuldades relacionados ao processo de formação.
Oportunidades para os discentes realizarem intercâmbios e/ou estágios no país.
Oportunidades para os discentes realizarem intercâmbios e/ou estágios fora do país.
Inserção profissional dos egressos.
Participação dos egressos na vida da Instituição.
Programa de educação continuada voltado para os egressos.

Na dimensão 1. Missão e Plano de Desenvolvimento Institucional, retirou-se o indicador “Coerência entre o Plano de Desenvolvimento Institucional - PDI e o Projeto Pedagógico do Curso - PPC”, pois já é avaliado na dimensão Planejamento e Avaliação, tornando-se repetitivo.

Na dimensão 2. Políticas para o Ensino, a Pesquisa e a Extensão não se alterou os indicadores, pois foram conside-

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
 NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
 RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



rados adequados para esta dimensão, comparando-se com as orientações do SINAES.

Na dimensão 3. Responsabilidade Social retirou-se dois indicadores, um de “Programas de incentivos, aprimoramento e qualidade de vida de seus colaboradores”, pois se compreende que estava deslocado e repetido na dimensão “As políticas de pessoal, de carreiras do corpo docente e corpo técnico-administrativo, seu aperfeiçoamento, seu desenvolvimento profissional e suas condições de trabalho”, bem como “Ações voltadas ao desenvolvimento da democracia, promoção da cidadania, de atenção às pessoas que se encontram em situação de vulnerabilidade social, às políticas de ações afirmativas”, pois é avaliado no indicador “Impacto das atividades de responsabilidade social, desenvolvidas pela instituição, para o desenvolvimento local e regional”.

Na dimensão 4. Comunicação com a sociedade, retirou-se o indicador “Qualidade da comunicação interna e externa”, bem como se unificou os indicadores “Coerência entre a comunicação com as comunidades externa e interna e a missão da instituição” e “Recursos (jornais, revistas, informativos, internet, quadro mural e vídeos) utilizados na comunicação interna e externa”.

Na dimensão 5. Políticas de pessoal no instrumento dos docentes e técnico-administrativos, não se realizaram mudanças, pois se consideraram adequados os indicadores para a avaliação desta dimensão junto aos docentes e técnico-administrativos (VER ANEXOS).

Na dimensão 6. Organização e Gestão da instituição, unificou-se a redação de dois indicadores “Uso de gestão estratégica para diagnóstico e solução de problemas” e “Modos de participação dos atores na gestão institucional”.



Na dimensão 7. Infraestrutura física, unificou-se a redação dos indicadores “Instalações para o ensino, pesquisa, extensão, laboratórios, auditório, refeitório, coordenações, departamentos, estudos individuais e em grupo para docentes e discentes”, “Equipamentos de informática”, “Recursos audiovisuais e mídia”; “Rede de comunicação” e “Informatização”. Constatou-se um indicador repetido na “acessibilidade de pessoas com necessidades especiais”. Retirou-se o indicador “Acervo bibliográfico para pessoas com necessidades especiais”, pois está presente no indicador “Políticas institucionais de aquisição, expansão e atualização do acervo bibliográfico e formas de operacionalização”.

Na dimensão 8. Planejamento e Avaliação, unificou-se a redação dos indicadores “Adequação e efetividade do Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI com o Projeto Pedagógico do Curso – PPC” e “Sintonia com o planejamento”; “Atuação da Comissão Própria de Avaliação – CPA”, “Divulgação e análise dos resultados” e “Participação da comunidade acadêmica”. Alterou-se a palavra autoavaliação para avaliação institucional no indicador “Ações acadêmicas e administrativas desenvolvidas em função da avaliação institucional”, pois se compreende que são realizadas duas avaliações institucionais, a interna de responsabilidade da Comissão Própria de Avaliação (CPA) e a externa, realizada pelo Ministério da Educação (MEC).

Na dimensão 9. Políticas de Atendimento aos Discentes, retirou-se o indicador “Políticas de participação dos discentes em atividades de ensino, pesquisa e extensão”, pois já é avaliado na dimensão políticas para o ensino, pesquisa e extensão, bem como o indicador “A instituição dispõe de quantidade suficiente de funcionários para o apoio administrativo e acadêmico”, pois se compreende que esse indicador faz parte da

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



Organização e Gestão da Instituição, constituindo-se responsabilidade da gestão institucional essa garantia.

Por fim, na dimensão 10. Sustentabilidade Financeira, não houve mudanças, pois se consideraram adequados os três indicadores a serem avaliados pelos discentes, docentes e técnico-administrativos (VER ANEXOS).

Considerações finais

As reuniões com os discentes, docentes, técnico-administrativos e gestão institucional da Faculdade Privada do Ceará desencadearam a demanda para a Comissão Própria de Avaliação (CPA) desta Instituição para a realização de meta-avaliação dos instrumentos de Autoavaliação Institucional.

Assim, os estudos de revisão bibliográfica acerca dos desafios apontados para a educação superior no que se refere à qualidade acadêmica e da legislação sobre meta-avaliação, o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES) e o conhecimento dos projetos de Autoavaliação Institucional anteriores desta Instituição foram norteadores para a realização deste trabalho.

Os instrumentos de Autoavaliação Institucional da Faculdade Privada do Ceará possuíam um número de indicadores desnecessários para avaliar as dez dimensões avaliativas institucionais do SINAES, sendo retirados dezenove indicadores, tornando a Autoavaliação Institucional mais objetiva, reduzindo o tempo para responder dos discentes, docentes e técnico-administrativos.

Vale ressaltar que nos projetos de Autoavaliação Institucional anteriores havia uma quantidade ainda maior de indicadores e foram realizadas várias melhorias que ainda necessitam de aprimoramento conforme se apresentou neste trabalho.



Os critérios de utilidade, viabilidade, propriedade e precisão, distribuídos em trinta Diretrizes do *Joint Committee* para a avaliação de programas foram balizadores no processo de meta-avaliação dos instrumentos.

A gestão institucional desta Faculdade Privada do Ceará mantém uma postura de respeito e atenção ao que é proposto pela Comissão Própria de Avaliação (CPA), pois reconhece que os resultados da Autoavaliação Institucional são imprescindíveis na garantia da qualidade acadêmica da educação superior ofertada, tendo implicações no Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) e na democracia junto à comunidade acadêmica.

Referências

BARREYRO, G. B. Evaluación de la educación superior brasileña: el SINAES, **Revista de la Educación Superior**, México, v. 137, jan. /mar., 2006.

BELLONI, I. **A educação superior na nova LDB**. In: Brzezinski, I. (Org.), LDB interpretada: diversos olhares se encontram, São Paulo, Cortez, 2003.

BRASIL. Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004. Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior e da outras providências **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 14 abr., 2004.

BRASIL. Ministério da Educação. SINAES – **Sistema Nacional de Educação Superior**: da concepção à regulamentação, 5. ed. Brasília, INEP, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação, Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – Sinaes, Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior – Conaes, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – Inep, Dire-

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



toria de Avaliação da Educação Superior – Daes. **Instrumento de Avaliação Institucional Externa** – Subsídios os atos de credenciamento, recredenciamento e transformação da organização acadêmica (presencial), Brasília, Agosto, 2014.

COTERA, A. T.; MATAMOROS, A. A. **Propuesta para implementar la Metaevaluación en la Escuela de Ciencias de la Educación de la Universidad Estatal**, Revista Calidad en la Educación Superior, Costa Rica, ed. III, v. II, n. 1, p. 247-265, nov., 2011.

DIAS SOBRINHO, J. **Avaliação**: políticas educacionais e reformas da educação superior, São Paulo, Cortez, 2003.

ELLIOT, L. G. Meta-avaliação: das concepções as possibilidades de aplicação, **Ensaio: Avaliação de Políticas Públicas Educacionais**, Rio de Janeiro, v. 19, n. 73, p. 941-964, out. / dez., 2011.

GIMENES, N. A. S. Estudo meta-avaliativo do processo de autoavaliação em uma instituição de educação superior no Brasil, **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 18, n. 37, maio/ago., 2007.

JOINT COMMITTEE ON STANDARDS FOR EDUCATIONAL EVALUATION. The program evaluation standards: how to assess evaluation of educational programs. 2nd. ed. Thousands Oaks, CA: Sage, 1994.

MARCONI, M. de A.; LAKATOS, E. M. **Técnicas de pesquisa**: planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisas, elaboração, análise e interpretação de dados, 6. ed. São Paulo, Atlas, 2007.

ROSSI, P. H. **Standards for evaluation practice**. New Directions for program Evaluation, n. 15. San Francisco: Jossey-Bass, 1982.

SCREMIN, G; DALLACORT, M. D. A CPA no Processo de Autoavaliação Institucional: Avanços e Desafios nos 10 Anos do SINAES. **Revista Meta: Avaliação**, Rio de Janeiro, v. 6, n. 18, p. 240-262, set./dez., 2014.



SCRIVEN, M. **The Methodology of Evaluation.** Perspectives of Curriculum Evaluation. AERA . Monograph 1, Rand McNally and Co., Chicago, 1967.

_____. Standards for the evaluation of educational programs and products. In: G. D. Borich (Ed.) **Evaluating educational programs and products.** Englewood Cliffs, NJ: Educational Technology, 1974.

_____. **Evaluation thesaurus**, 4. Ed. Newbury Park, CA, Sage. Disponível em: http://books.google.co.nz/books/about/Evaluation_Thesaurus.html?id=koL0Fs_ZSvQC, 1991.

STAKE, R. E. Evaluation design, instrumentation, data collection, and analysis of data. In: J. L. Davis (Ed.) **Educational Evaluation.** Columbus, OH: State Superintendent of Public Instruction, 1969.

_____. Objectives, priorities, and other judgment data. **Review of Educational Research**, v. 40, 1970.

STUFFLEBEAM, D. L. **Evaluation as Enlightenment for Decision-making.** Columbus, Ohio Evaluation Center: Ohio State University, 1968.

_____. **An Introduction to the PDK book:** Educational Evaluation and Decision-Making. Itasca, III, F.E Peacock Publishers, Inc., 1971.

_____. **Metaevaluation (Ocasional Paper n. 3).** Kalamazoo: Western Michigan University Evaluation Center, 1974.

_____. The metaevaluation imperative. **American Journal of Evaluation**, Thousand Oaks, v. 22, n. 2, p.183-209, 2001.

WORTHEN, B. R; SANDERS, J. R.; FITZPATRICK, J. L. **Avaliação de Programas:** concepções e práticas. São Paulo: Editora Gente, 2004.

VIANNA, H. **Avaliação de Programas Educacionais:** duas questões. Revista Meta: Avaliação, Rio de Janeiro, v. 2, n. 4, p.1-12, jan./abr. 2010.

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



ANEXO A

QUESTIONÁRIOS ANTERIORES A META-AVALIAÇÃO AUTOAVALIAÇÃO INSTITUCIONAL DISCENTE - 2015.2

LEGENDA: O - Ótimo; B - Bom; R - Regular; I - Insuficiente; NSR - Não sei responder.

ASPECTOS ANALISADOS	O	B	R	I	NSR
1. Missão e Plano de Desenvolvimento Institucional - PDI					
Relação do Plano de Desenvolvimento Institucional - PDI com a missão, o contexto local e regional ao qual a instituição está inserida.					
Coerência entre o Plano de Desenvolvimento Institucional - PDI e o Projeto Pedagógico do Curso - PPC.					
1. 2. Políticas para o Ensino, Pesquisa e Extensão					
Coerência entre as políticas de ensino, pesquisa e extensão, e o Plano de Desenvolvimento Institucional - PDI.					
Oportunidades para docentes e discentes participarem de programas, projetos ou atividades de extensão universitária.					
Oportunidades para docentes e discentes participarem de projetos de iniciação científica e de atividades que estimulam a investigação acadêmica.					
3. Responsabilidade Social					
Coerência entre as políticas de responsabilidade social e o Plano de Desenvolvimento Institucional - PDI.					
Impacto das atividades desenvolvidas pela instituição para o desenvolvimento local e regional.					
Programas de incentivos, aprimoramento e qualidade de vida de seus colaboradores.					
Parcerias com Organizações Não Governamentais - ONG's e instituições públicas e privadas.					
Ações voltadas ao desenvolvimento da democracia, promoção da cidadania, de atenção às pessoas que se encontram em situação de vulnerabilidade social, às políticas de ações afirmativas.					
4. Comunicação com a sociedade					
Coerência entre a comunicação com as comunidades externa e interna e a missão da instituição.					



Atuação da Ouvidoria no atendimento (sugestões, críticas e reclamações).					
Recursos (jornais, revistas, informativos, internet, quadro mural e vídeos) utilizados na comunicação interna e externa.					
Qualidade da comunicação interna e externa.					
5. Organização e Gestão da Instituição					
Coerência do plano de gestão com o Plano de Desenvolvimento Institucional - PDI e com os objetivos e projetos institucionais.					
Uso de gestão estratégica para diagnóstico e solução de problemas.					
Modos de participação dos atores na gestão institucional.					
6. Infraestrutura Física					
Instalações para o ensino, pesquisa, extensão, laboratórios, auditório, refeitório, coordenações, departamentos, estudos individuais e em grupo para docentes e discentes.					
Condições de acesso para pessoas com necessidades especiais.					
Áreas de lazer.					
Equipamentos de informática.					
Recursos audiovisuais e mídia.					
Rede de comunicação.					
Segurança.					
Limpeza.					
Acondicionamento adequado do acervo bibliográfico.					
Condições de acessibilidade para pessoas com necessidades especiais.					
Informatização.					
Políticas institucionais de aquisição, expansão e atualização do acervo bibliográfico e formas de operacionalização.					
Acervo bibliográfico para pessoas com necessidades especiais.					
7. Planejamento e Avaliação					
Adequação e efetividade do Plano de Desenvolvimento Institucional - PDI com o Projeto Pedagógico do Curso - PPC.					
Abrangência, transparência e acompanhamento do processo de planejamento com a participação da comunidade.					
Atuação da Comissão Própria de Avaliação - CPA.					
Participação da comunidade acadêmica.					
Sintonia com o planejamento.					

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
 NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
 RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



Divulgação e análise dos resultados.						
Ações acadêmicas e administrativas desenvolvidas em função da autoavaliação.						
8. Políticas de Atendimento aos Discentes						
Realização de eventos científicos, culturais, técnicos, artísticos e esportivos.						
Políticas de participação dos discentes em atividades de ensino, pesquisa e extensão.						
Oportunidades para os discentes superarem problemas e dificuldades relacionados ao processo de formação.						
Oportunidades para os discentes realizarem intercâmbios e/ou estágios no país.						
Oportunidades para os discentes realizarem intercâmbios e/ou estágios fora do país.						
A instituição dispõe de quantidade suficiente de funcionários para o apoio administrativo e acadêmico.						
Meios de divulgação de trabalhos e produções discentes.						
Inserção profissional dos egressos.						
Participação dos egressos na vida da Instituição.						
Programa de educação continuada voltada para os egressos.						

AUTOAVALIAÇÃO INSTITUCIONAL DOCENTE - 2015.2

LEGENDA: O - Ótimo; B - Bom; R - Regular; I - Insuficiente; NSR - Não sei responder.

ASPECTOS ANALISADOS	O	B	R	I	NSR
1. Missão e Plano de Desenvolvimento Institucional - PDI					
Relação do Plano de Desenvolvimento Institucional - PDI com a missão, o contexto local e regional ao qual a instituição está inserida.					
Coerência entre o Plano de Desenvolvimento Institucional - PDI e o Projeto Pedagógico do Curso - PPC.					
2. Políticas para o Ensino, Pesquisa e Extensão					
Coerência entre as políticas de ensino, pesquisa e extensão, e o Plano de Desenvolvimento Institucional - PDI.					
Oportunidades para docentes e discentes participarem de programas, projetos ou atividades de extensão universitária.					



Oportunidades para docentes e discentes participarem de projetos de iniciação científica e de atividades que estimulam a investigação acadêmica.					
3. Responsabilidade Social					
Coerência entre as políticas de responsabilidade social e o Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI.					
Impacto das atividades desenvolvidas pela instituição para o desenvolvimento local e regional.					
Programas de incentivos, aprimoramento e qualidade de vida de seus colaboradores.					
Parcerias com Organizações Não Governamentais – ONG’s e instituições públicas e privadas.					
Ações voltadas ao desenvolvimento da democracia, promoção da cidadania, de atenção às pessoas que se encontram em situação de vulnerabilidade social, às políticas de ações afirmativas.					
4. Políticas de pessoal, as carreiras do corpo docente, seu aperfeiçoamento e condições de trabalho					
Titulação.					
Experiência profissional no magistério superior.					
Políticas de acompanhamento do trabalho docente.					
Regime de trabalho.					
Plano de carreira.					
Programas de capacitação e suas formas de operacionalização.					
Políticas para publicações.					
5. Comunicação com a sociedade					
Coerência entre a comunicação com as comunidades externa e interna e a missão da instituição.					
Atuação da Ouvidoria no atendimento (sugestões, críticas e reclamações).					
Recursos (jornais, revistas, informativos, internet, quadro mural e vídeos) utilizados na comunicação interna e externa.					
Qualidade da comunicação interna e externa.					
6. Organização e Gestão da Instituição					
Coerência do plano de gestão com o Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI e com os objetivos e projetos institucionais.					
Uso de gestão estratégica para diagnóstico e solução de problemas.					
Modos de participação dos atores na gestão institucional.					
7. Infraestrutura Física					

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
 NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
 RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



Instalações para o ensino, pesquisa, extensão, laboratórios, auditório, refeitório, coordenações, departamentos, estudos individuais e em grupo para docentes e discentes.					
Condições de acesso para pessoas com necessidades especiais.					
Áreas de lazer.					
Equipamentos de informática.					
Recursos audiovisuais e mídia.					
Rede de comunicação.					
Segurança.					
Limpeza.					
Acondicionamento adequado do acervo bibliográfico.					
Condições de acessibilidade para pessoas com necessidades especiais.					
Informatização.					
Políticas institucionais de aquisição, expansão e atualização do acervo bibliográfico e formas de operacionalização.					
Acervo bibliográfico para pessoas com necessidades especiais.					
8. Planejamento e Avaliação					
Adequação e efetividade do Plano de Desenvolvimento Institucional - PDI com o projeto pedagógico do curso - PPC.					
Abrangência, transparência e acompanhamento do processo de planejamento com a participação da comunidade.					
Atuação da Comissão Própria de Avaliação - CPA.					
Participação da comunidade acadêmica.					
Sintonia com o planejamento.					
Divulgação e análise dos resultados.					
Ações acadêmicas e administrativas desenvolvidas em função da autoavaliação.					
9. Políticas de Atendimento aos Discentes					
Realização de eventos científicos, culturais, técnicos, artísticos e esportivos.					
Políticas de participação dos discentes em atividades de ensino, pesquisa e extensão.					
Oportunidades para os discentes superarem problemas e dificuldades relacionados ao processo de formação.					
Oportunidades para os discentes realizarem intercâmbios e/ou estágios no país.					
Oportunidades para os discentes realizarem intercâmbios e/ou estágios fora do país.					



A instituição dispôs de quantidade suficiente de funcionários para o apoio administrativo e acadêmico.					
Meios de divulgação de trabalhos e produções discentes.					
Inserção profissional dos egressos.					
Participação dos egressos na vida da Instituição.					
Programa de educação continuada voltada para os egressos.					
10. Sustentabilidade Financeira					
Relação entre o Plano de Desenvolvimento Institucional - PDI e o orçamento previsto.					
Políticas direcionadas à aplicação de recursos para programas de ensino, pesquisa e extensão.					
Destinação das verbas para capacitação dos corpos docente e técnico-administrativo.					

AUTOAVALIAÇÃO INSTITUCIONAL TÉCNICO-ADMINISTRATIVO - 2015.2

LEGENDA: O - Ótimo; B - Bom; R - Regular; I - Insuficiente; NSR - Não sei responder.

ASPECTOS ANALISADOS	O	B	R	I	NSR
1. Missão e Plano de Desenvolvimento Institucional - PDI					
Relação do Plano de Desenvolvimento Institucional - PDI com a missão, o contexto local e regional ao qual a instituição está inserida.					
Coerência entre o Plano de Desenvolvimento Institucional - PDI e o Projeto Pedagógico do Curso - PPC.					
2. Responsabilidade Social					
Coerência entre as políticas de responsabilidade social e o Plano de Desenvolvimento Institucional - PDI.					
Impacto das atividades desenvolvidas pela instituição para o desenvolvimento local e regional.					
Programas de incentivos, aprimoramento e qualidade de vida de seus colaboradores.					
Parcerias com Organizações Não Governamentais - ONG's e instituições públicas e privadas.					
Ações voltadas ao desenvolvimento da democracia, promoção da cidadania, de atenção às pessoas que se encontram em situação de vulnerabilidade social, às políticas de ações afirmativas.					

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
 NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
 RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



3. Políticas de pessoal, as carreiras do corpo técnico-administrativo, seu aperfeiçoamento e condições de trabalho					
Formação profissional.					
Experiência profissional.					
Políticas de acompanhamento do trabalho técnico-administrativo.					
4. Comunicação com a sociedade					
Coerência entre a comunicação com as comunidades externa e interna e a missão da instituição.					
Atuação da Ouvidoria no atendimento (sugestões, críticas e reclamações).					
Recursos (jornais, revistas, informativos, internet, quadro mural e vídeos) utilizados na comunicação interna e externa.					
Qualidade da comunicação interna e externa.					
5. Organização e Gestão da Instituição					
Coerência do plano de gestão com o Plano de Desenvolvimento Institucional - PDI e com os objetivos e projetos institucionais.					
Uso de gestão estratégica para diagnóstico e solução de problemas.					
Modos de participação dos atores na gestão institucional.					
6. Infraestrutura Física					
Instalações para o ensino, pesquisa, extensão, laboratórios, auditório, refeitório, coordenações, departamentos, estudos individuais e em grupo para docentes e discentes.					
Condições de acesso para pessoas com necessidades especiais.					
Áreas de lazer.					
Equipamentos de informática.					
Recursos audiovisuais e mídia.					
Rede de comunicação.					
Segurança.					
Limpeza.					
Acondicionamento adequado do acervo bibliográfico.					
Condições de acessibilidade para pessoas com necessidades especiais.					
Informatização.					
Políticas institucionais de aquisição, expansão e atualização do acervo bibliográfico e formas de operacionalização.					
Acervo bibliográfico para pessoas com necessidades especiais.					



7. Política de Atendimento aos Discentes					
Realização de eventos científicos, culturais, técnicos, artísticos e esportivos.					
Políticas de participação dos discentes em atividades de ensino, pesquisa e extensão.					
Oportunidades para os discentes superarem problemas e dificuldades relacionados ao processo de formação.					
Oportunidades para os discentes realizarem intercâmbios e/ou estágios no país.					
Oportunidades para os discentes realizarem intercâmbios e/ou estágios fora do país.					
A instituição dispõe de quantidade suficiente de funcionários para o apoio administrativo e acadêmico.					
Meios de divulgação de trabalhos e produções discentes.					
Inserção profissional dos egressos.					
Participação dos egressos na vida da Instituição.					
Programa de educação continuada voltada para os egressos.					
8. Sustentabilidade Financeira					
Relação entre o Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI e o orçamento previsto.					
Políticas direcionadas à aplicação de recursos para programas de ensino, pesquisa e extensão.					
Destinação das verbas para capacitação dos corpos docente e técnico-administrativo.					

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
 NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
 RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



META-AVALIAÇÃO DA AVALIAÇÃO DO USO DE JOGOS ELETRÔNICOS PARA O APRIMORAMENTO DAS FUNÇÕES EXECUTIVAS NO CONTEXTO ESCOLAR

Douglas Gomes de Oliveira

Mestrando em Avaliação – Faculdade Cesgranrio

Lucí Hildenbrand

Professora Adjunta. Mestrado Profissional em Avaliação. Faculdade Cesgranrio

RESUMO

O estudo consiste de meta-avaliação somativa de resultados e externa sobre a Avaliação do Uso de Jogos Eletrônicos para o Aprimoramento das Funções Executivas no Contexto Escolar, desenvolvido junto a escolares, do Colégio de Aplicação, da Universidade Federal de Santa Catarina. A meta-avaliação considerou quatro critérios fundamentais de Davidson (2005): validade, utilidade, conduta e credibilidade. O estudo atendeu aos oito aspectos relacionados à validade: evidenciou fontes relevantes de valor; abordou o processo e os resultados compreensivamente, empregando linguagem própria; privilegiou todos os aspectos considerados relevantes à condução do estudo; declarou os instrumentos e formas de coleta, análise e interpretação dos dados qualitativos e quantitativos; propôs recomendações oportunas. Também atendeu aos aspectos relativos à utilidade: mostrou-se relevante aos interessados; divulgou os resultados na web, na forma de artigo acadêmico, em linguagem acessível à tomada de decisão. Padrões legais, éticos e profissionais foram plenamente observados, a partir do atendimento aos protocolos institucionais e de pesquisa. A atenção à adequação cultural favorecendo o amplo atendimento do critério em questão. A credibilidade das pesquisadoras/avaliadoras resultou de sua familiaridade com o contexto; independência, imparcialidade, e/ou inexistência de conflito de interesse; expertise favorável à condução da avaliação e do tema sob investigação. As considerações finais ressaltam o valor meritório do estudo meta-avaliado e a propriedade de suas contribuições para a construção e ampliação do conhecimento particular a temática

Palavras-chave: Meta-avaliação. Avaliação de TIC. Jogos eletrônicos.



RESUMEN

El estudio consiste en meta-evaluación sumativa, de resultados y externa acerca de la Evaluación del uso de juegos electrónicos para el mejoramiento de las funciones ejecutivas en el contexto escolar, desarrollado junto a estudiantes del Colegio de Aplicación, de la Universidade Federal de Santa Catarina (RAMOS; ROCHA, 2016). La meta-evaluación consideró cuatro criterios fundamentales de Davidson (2005). El estudio cumplió los ocho aspectos relacionados con la validez: mostró una fuente importante de valor; abordó el proceso y los resultados comprensivamente, empleando lenguaje propio; privilegió todos los aspectos considerados relevantes a la conducción del estudio; declaró los instrumentos y formas de recolección, análisis e interpretación de los datos cualitativos y cuantitativos; propuso recomendaciones oportunas. También atendió a los aspectos relativos a la utilidad: se mostró relevante a los interesados; ha divulgado los resultados en la web, en forma de artículo académico y en lenguaje accesible a la toma de decisión. Los estándares legales, éticos y profesionales han sido plenamente observados, a partir de la atención a los protocolos institucionales y de investigación. La atención a la adecuación cultural favoreciendo la vasta atención del criterio en cuestión. La credibilidad de las investigadoras / evaluadoras resultó de su familiaridad con el contexto; independencia, imparcialidad, y / o inexistencia de conflicto de interés; pericia favorable a la conducción de la evaluación y del tema bajo investigación. Las consideraciones finales resaltan el valor meritorio del estudio meta-evaluado y la propiedad de sus contribuciones para la construcción y ampliación del conocimiento particular a la temática.

Palabras clave: Meta-evaluación. Evaluación de las TIC. Juegos electrónicos.

Introdução

A meta-avaliação foi definida literalmente por Scriven (1991) como sendo avaliação da avaliação. Os processos meta-avaliativos cumprem um papel fundamental na área da Avaliação, pois se utilizam de um conjunto de critérios como

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



guia capaz de orientar o julgamento da qualidade intrínseca de qualquer avaliação realizada. Worthen, Sanders e Fitzpatrick (2004) esclarecem que a meta-avaliação existe há tanto tempo quanto a própria avaliação, sendo que sua finalidade é tão oportuna quanto à da primeira:

A meta-avaliação se caracteriza por ter avaliação de objeto de interesse. É de natureza qualitativa e pretende estabelecer julgamento de valor [...] com base em informações existentes ou construídas sobre determinada avaliação [...] para subsidiar eventuais tomadas de decisão. (FURTADO; LAPERRIÈRE, 2012, p.696).

Nas palavras de Stufflebeam (2001, p.185),

Meta-avaliação é o processo de delinear, obter e aplicar informação descritiva e de julgamento – sobre utilidade, viabilidade, adequação [responsabilização] e precisão de uma avaliação e sua natureza sistemática, competente conduta, integridade, honestidade, respeitabilidade e responsabilidade social – para orientar a avaliação e divulgar publicamente pontos fortes e fracos.

A literatura especializada indica que as meta-avaliações podem incidir sobre avaliações em curso ou finalizadas, qualificando-se respectivamente como formativas ou somativas. Se recaírem sobre as etapas referentes à concepção, ao processo ou resultado da avaliação, denominam-se meta-avaliação de desenho, de processo ou de resultado. Podem ser realizadas pelo próprio avaliador ou por outro membro de sua organização e, nessas circunstâncias, tais agentes assumem os papéis de meta-avaliadores internos. Nas ocasiões em que o processo é delegado à pessoa alheia ao contexto da avaliação e da organização, o meta-avaliador é referido como externo. As meta-avaliações também podem cumprir ou não o mesmo percurso metodológico das avaliações a que julgam (COTERA; MATA-



MOROS, 2011). Mas, o que significa seguir o mesmo caminho metodológico ou fazer percurso diferente? No primeiro caso significa usar e julgar a propriedade de uso de todos os procedimentos metodológicos implementados na avaliação, desde a abordagem avaliativa utilizada até as técnicas de análise e interpretação de dados. No segundo, selecionar ou adaptar metodologia, ou, ainda, a partir da consulta a especialistas/ literatura especializada, estabelecer um caminho ótimo para conduzir a meta-avaliação, tendo por base critérios mais direcionados aos propósitos particulares desse estudo. Os processos de seleção ou adaptação podem considerar metodologias clássicas usadas em meta-avaliações somativas, a exemplo de algumas frequentemente utilizadas: a Lista Chave de Verificação da Avaliação, desenvolvida e revisada por Scriven (2007), os Critérios Fundamentais propostos por Davidson (2005) e os Padrões de Avaliação estabelecidos pelo *Joint Committee on Standards for Educational Evaluation* (2011). As meta-avaliações formativas também podem ser conduzidas, tendo em Davidson (2005) uma possível referência.

O presente estudo configura-se como meta-avaliação externa, de resultados e somativa, que aplica os Critérios Fundamentais de Davidson (2005) sobre o objeto considerado. Tem por objetivo meta-avaliar o estudo intitulado Avaliação do uso de jogos eletrônicos para o aprimoramento das funções executivas no contexto escolar. (RAMOS; ROCHA, 2016).

Objeto do estudo

O propósito do estudo foi avaliar o uso de jogos eletrônicos para o aprimoramento das funções executivas em crianças no contexto escolar. Considerando que tais jogos correspon-

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



dem a um conjunto variado, que trabalha aspectos cognitivos e propõe a intersecção entre os conceitos envolvidos, diversão e cognição, entende-se que seus desafios e características oportunizam o exercício e o desenvolvimento de habilidades cognitivas (RAMOS; ROCHA, 2016).

Os jogos utilizados no estudo avaliado fazem parte de um programa de Neuroeducação, denominado Escola do Cérebro, que propõe, principalmente, o exercício da atenção, da memória de trabalho e da capacidade de resolução de problemas, por meio de dispositivos móveis, como *tablets*, visando ser uma possível alternativa à escola para o exercício de habilidades cognitivas. Segundo as autoras (2016, p. 133), importa trabalhar as habilidades cognitivas porque “tornam o sujeito competente para interagir com o meio, uma vez que permitem a discriminação de objetos e propiciam a construção e a estruturação contínua dos processos mentais”.

A avaliação do uso dos jogos eletrônicos foi desenvolvida a partir de pesquisa exploratória que adotou abordagem qualitativa para resguardar, especialmente, o caráter descritivo assegurado pela natureza dos instrumentos utilizados – roteiros de entrevistas e observações.

A composição da amostra, não aleatória por conveniência, envolveu a participação de duas turmas de alunos, contabilizando 50 meninos e meninas matriculados em séries iniciais do Ensino Fundamental, do Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Santa Catarina. Os participantes, situados na faixa etária dos oito aos onze anos, utilizaram-se diariamente de jogos cognitivos eletrônicos, pelo período de 20 minutos, durante quatro semanas. Dado as características do grupo, o projeto de pesquisa, antes de seu início, foi submetido e aprovado pelo Conselho de Ética da Instituição (Parecer



nº 200.436). A consulta e autorização dos pais e responsáveis, para participação das crianças na pesquisa, fez-se por meio da concordância com o teor do Termo de Livre Consentimento.

Disponíveis na Escola do Cérebro e acessados pelos alunos, por meio de *tablets*, conectados à rede, desde a sala de aula, os jogos utilizados na intervenção são os que se apresentam na sequência, citando entre parênteses os desafios propostos aos participantes: *Connectome* (conectar dois neurônios a partir das sinapses), *Joaninha* (libertar a Joaninha movimentando blocos em apenas dois sentidos), *Breakout* (destruir blocos rebatendo duas bolas; uma observação destacou ser necessário manter ao menos uma das bolas para poder concluir a tarefa), *Looktable* (ordenar de maneira crescente a grade numérica embaralhada) e *Genius* (rememorar as sequências de cores apresentadas).

No decorrer das atividades, foram feitas observações cursivas e registros, que remeteram a comportamentos, interações orais e dificuldades encontradas pelos alunos e suas professoras. Foram registradas, ainda, reações das crianças aos jogos e a forma com que lidavam com os sentimentos de frustração e vitória. Vencido o período pré-determinado para as atividades práticas, realizaram-se duas entrevistas, sendo uma desenvolvida com as crianças, reunidas em grupo, e a outra conduzida individualmente junto às duas professoras das turmas participantes.

Ao longo do estudo, registraram-se todas as observações realizadas em formulário *online*, que privilegiou seis categorias: atenção e foco na atividade, interesse pela atividade, interação colaborativa, respeito às regras dos jogos, capacidade de planejamento de ação e persistência. Outro instrumento utilizado junto às professoras foi um roteiro de entrevista do tipo semiestruturado, destinado a “estabelecer um diálogo sobre

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



as percepções acerca da atividade desenvolvida, identificação de mudanças comportamentais e de desempenho escolar das crianças” (RAMOS; ROCHA, 2016, p.136). Em linhas gerais, os aspectos focalizados indagavam sobre as evoluções observadas (aspectos cognitivos e sociais), focalização da atenção e tempo de sustentação, desempenho em atividades escolares, benefícios e limitações percebidas no uso da Escola do Cérebro.

O terceiro instrumento, também um roteiro de entrevista semiestruturado, foi utilizado junto às crianças, reunidas em grupo, e priorizou conhecer

acerca do que mais gostaram de jogar; o que não gostaram e o porquê dessas preferências. Além disso, buscou-se inquirir o que cada criança pensava sobre os benefícios dos jogos; o que teria melhorado após o tempo de jogo e o que teria modificado em seu comportamento na escola, no tocante à aprendizagem e à convivência com os demais colegas. (RAMOS; ROCHA, 2016, p.136).

No estudo, a análise dos dados relativos às observações buscou identificar interações e comportamentos que pudessem ser tomados como indicadores de envolvimento e exercício das habilidades cognitivas. Os dados decorrentes das entrevistas dos alunos e das professoras, depois de transcritos, foram analisados em conformidade à análise de conteúdo, proposta por Bardin (1997), considerando os três polos cronológicos de sua organização: pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados. No primeiro, a partir da leitura flutuante, procurou-se identificar categorias e indicadores; nele também se organizou o material do estudo para análise. No segundo polo, o conteúdo estando organizado, foi codificado com base nos indicadores. No terceiro, foram feitas as inferências e elaboradas as interpretações.



Os resultados apontaram para a maior motivação das crianças, para o desempenho crescente nos jogos e também para o aprimoramento de funções executivas, em especial, o autocontrole e a atenção.

Procedimentos metodológicos

A presente meta-avaliação do tipo somativo teve por principal referência o artigo Avaliação do uso de jogos eletrônicos para o aprimoramento das funções executivas no contexto escolar, de autoria de Ramos e Rocha (2016), pois é documento central no estudo avaliado.

Quanto à metodologia propriamente, adotaram-se quatro dos cinco Critérios Fundamentais de Davidson (2005), excetuando-se o relativo aos custos devido ao fato de não estarem registrados no artigo analisado.

Critério Validade

Diz respeito à relação entre as conclusões apresentadas pelo avaliador e sua justificativa, indicando que, nele, o avaliador se utiliza tanto dos fatos e dados coletados, quanto atribui valores ao julgar. Sendo assim, Davidson (2005) sugere o emprego de elementos presentes nos padrões do *Joint Committee on Standards for Educational Evaluation* (2011) e no *checklist* de Scriven (1991), para apurar a validade da avaliação. Segundo ela, o critério Validade

Cobre todas as fontes relevantes de valor (ex.: necessidades, padrões relevantes, definições de senso comum sobre valor).

Cobre compreensivamente processo, resultado e custo.

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



Não inclui critérios irrelevantes ou ilícitos.

Inclui análises qualitativas e quantitativas que são apropriadas aos dados coletados.

Estabelece claramente como os dados são interpretados.

Explicita com clareza a procedência das conclusões avaliativas (nada de saltos lógicos ou “fumaça no espelho”).

Inclui recomendações válidas (se existirem, ou seja, há base suficiente para propô-las e permite reconhecer que elas vão funcionar se forem implementadas). (DAVIDSON, 2005, p.208-209).

Critério Utilidade

É o critério que demonstra que uma avaliação precisa ser útil para aqueles que a encomendaram e que nela têm interesse. Dessa forma, tanto a avaliação quanto os seus resultados precisam ser:

Relevantes para as questões ou decisões dos interessados; pontuais, de modo que os resultados estejam disponíveis quando as pessoas interessadas necessitarem tomar decisões, e comunicados claramente em linguagem, mídia e canais de comunicação apropriados. (DAVIDSON, 2005, p.209).

Critério Conduta

Em relação a esse critério, Davidson (2005) sustenta que consiste em observar se os padrões legais, éticos e profissionais, padrões de adequação cultural e de não impedimento ao processo da avaliação foram respeitados pelo avaliador. Geralmente, tal critério é mais aplicável a processos de avaliação do que a relatórios finalizados.



Critério credibilidade

Está diretamente relacionado à aceitação, por parte dos stakeholders, dos resultados e suas fontes, aplicadas na avaliação. De acordo com Davidson (2005, p. 211), os elementos fundamentais de credibilidade de uma avaliação são: “a) familiaridade com o contexto; b) independência, imparcialidade, e/ou falta de conflito de interesse; e c) expertise (especialidade) em avaliação e na matéria sob investigação”.

Resultados e discussões da meta-avaliação

Os resultados e discussões da presente avaliação acham-se organizados segundo os critérios fundamentais de Davidson (2005).

Critério Validade

Os conceitos de mérito e valor são centrais no campo da Avaliação. O primeiro corresponde às qualidades intrínsecas de qualquer objeto avaliado; e o segundo, às que lhes são extrínsecas, externas. No caso das avaliações, os valores são subjacentes aos seus propósitos, pois têm natureza filosófica e subjazem às ideias, ações, comportamentos, atitudes. Avaliadores e pesquisadores são pessoas e, como tal, têm seus valores. Que valor poderia subjazer a um estudo como o meta-avaliado senão o interesse das pesquisadoras em contribuir para a construção/ampliação do conhecimento, que anuncia a favorabilidade dos jogos eletrônicos para o aprimoramento das estruturas cognitivas dos escolares? O compromisso com a educação, a promoção do desenvolvimento cognitivo no contexto escolar e a va-

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



lorização da escola pública de qualidade são, por conseguinte, alguns dos valores de base do estudo meta-avaliado.

De modo geral, o estudo cobre compreensivamente todo o processo e resultados alcançados porque a clara e precisa definição metodológica garante, ao processo avaliativo e resultados, congruência entre si, com o problema e objetivo visado. Fora isso, adota linguagem simples e acessível ao leitor, minimizando repetições e redundâncias. As construções frasais são, na maior parte das vezes, escritas em ordem direta. As paragrafações também são precisas. A diversidade linguística elimina a possibilidade de monotonia textual e/ou frasal, ao mesmo tempo em que evidencia a densidade, coesão e consistência das ideias.

Se apreciado a partir dos critérios que se utiliza, nota-se que o referido estudo não inclui qualquer critério que possa ser considerado irrelevante ou ilícito. Todos os critérios são pertinentes e justos à avaliação: embora nasçam dos próprios dados coletados, encontram respaldo teórico na literatura e subsidiavam a construção de suas respostas.

No estudo, a análise dos dados considerou o material obtido a partir do registro cursivo das observações, realizadas junto aos alunos. Nele foram destacadas as dificuldades, interações orais ocorridas, comportamentos passíveis de indicar envolvimento e exercício de habilidades cognitivas, reações frente aos jogos trabalhados (Connectome, Joaninha, Breakout, Looktable e Genius) e à forma pela qual as crianças lidavam com experiências de frustração e vitória. As falas - coletadas a partir das entrevistas e posteriormente transcritas - foram estudadas à luz dos fundamentos da análise de conteúdo, de Bardin (1997), respeitando seus polos cronológicos: pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados. Com



isto, buscaram-se as categorias (autocontrole, atenção e resolução de problemas) e os indicadores do estudo. Também se procedeu a codificação do conteúdo a partir dos indicadores estabelecidos e realizaram-se inferências e interpretações. Nesse sentido, as análises qualitativas realizadas foram procedentes aos tipos de dados coletados pelo estudo.

A análise quantitativa decorreu da análise qualitativa anteriormente realizada, como se destaca: “a definição das categorias [apresentadas na Figura 1] orientou a codificação e identificação das partes das transcrições que podiam estar relacionadas, permitindo quantificar a frequência de cada categoria” (RAMOS; ROCHA, 2016, p. 138).

Figura 1 – Categorias de análise e indicadores do estudo

Indicadores citados pelas professoras	Categorias de análise	Indicadores citados pelos alunos
+ Paciência + Respeito + Limite - Conflito	Autocontrole	+Paciência + Pensar antes
+ Tempo focado + Resposta adequada - Distração	Atenção	+ Focado
+ Persistência + Rapidez	Resolução de Problemas	+ Planejamento + Facilidade + Rapidez

Fonte: Adaptado pelos Autores (2017).

O estudo também deixou claro que, na maior parte das vezes, a interpretação dos dados se fez a partir de sua ancoragem em outros estudos correlatos, conforme ilustram os dois exemplos a seguir, respectivamente, afinados às contribuições de Rivero, Querino e Starling –Alves (2012), e Barkley (2010):

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
 NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
 RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



Exemplo 1: Os episódios de distrações, que antes eram costumeiros e podiam ser observados na maior parte dos alunos da turma, diminuíram e, conseqüentemente, o desempenho escolar teve uma melhora geral. Desse modo, foi possível constatar uma correlação com o que estudiosos colocaram acerca da importância dos jogos eletrônicos no exercício do bloqueio de estímulos distratores. (RAMOS; ROCHA, 2016, p. 139).

Exemplo 2. Pode-se, a partir do exposto, reforçar que o uso dos jogos eletrônicos pode influenciar nas habilidades cognitivas que, por sua vez, se vinculam com as funções executivas e essas interferem em processos de autorregulação e autocontrole, fazendo com que as crianças, a partir do uso dos jogos eletrônicos, exercitem habilidades que são fundamentais também à vida social (RAMOS; ROCHA, 2016, p. 140).

Com esse procedimento, a pertinência das interpretações foi reiterada ao mesmo tempo em que contribuiu para a consolidação e/ou ampliação dos conhecimentos na temática.

O estudo não destina item específico às recomendações, porém, no corpo das considerações finais enfatiza a necessidade de que novos estudos busquem compreender os processos e maneiras pelas quais as mudanças cognitivas são operadas nos sujeitos participantes em estudos que envolvam avaliação (do uso) de jogos eletrônicos. Também sugere que procurem precisar o conhecimento atual acerca das interações sociais que acontecem durante o uso dos jogos eletrônicos com propósito pedagógico.

Critério Utilidade

No estudo, os interessados na avaliação corresponderam aos seguintes grupos: comunidade escolar, representada especialmente pelos pais e professores das 50 crianças participan-



tes; e pesquisadoras, vinculadas à Universidade, envolvidas na investigação. Pode-se afirmar que, para todos os grupos, a avaliação mostrou-se útil, pois os resultados sinalizaram contribuições do uso dos jogos para o exercício das habilidades cognitivas executivas, no contexto escolar. (RAMOS; ROCHA, 2016).

Outro aspecto atendido decorreu de os resultados do estudo estarem disponíveis, na rede, no formato eletrônico, viabilizando a consulta de qualquer pessoa interessada no tema. Com base no exposto, é possível afirmar que a avaliação atendeu a todos os aspectos que, segundo Davidson (2005), devem ser considerados na apreciação do critério em questão.

Critério Conduta

No que tange ao critério Conduta, todos os seus aspectos - natureza legal, ética e profissional - foram considerados e referidos no estudo, direta ou indiretamente, porque uns e outros são imbricados. Assim, a preocupação e o cuidado, dispendidos pelas pesquisadoras, de atrelar o andamento da pesquisa aos avais do Comitê de Ética, da Universidade Federal de Santa Catarina, e dos pais/responsáveis e professores das crianças, a partir de suas concordâncias com o Termo de Livre Consentimento, evidenciou postura ética e profissional de atenção e respeito à norma institucional vigente.

O terceiro aspecto considerado diz respeito à adequação cultural da avaliação realizada. Por ter incidido sobre a avaliação do uso de jogos eletrônicos, para favorecer o aprimoramento de funções executivas, em alunos da faixa etária dos oito aos 11 anos, o estudo atende àquele aspecto, tanto em termos locais quanto em termos globais, isso porque: (a) é notório o interesse das crianças de todas as idades em torno dos jogos eletrônicos,

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



quer se justifique pela explosão de cores, formas, ritmos, sons e/ou movimentos; (b) é farta a literatura nacional e internacional especializada no campo temático da investigação, o que, no caso, é devidamente ilustrado pelas obras listadas no conjunto das referências, com consistência e propriedade.

Critério Credibilidade

Especificamente direcionada ao avaliador, a credibilidade de que se fala é aquela que lhe é atribuída – uma das condições primeiras para a qualidade de qualquer avaliação (Joint Committee on Standards for Educational Evaluation, 2011). Buscada, a qualificação acadêmica das pesquisadoras mostrou-se atinente ao estudo: ambas têm formação superior em Psicologia, sendo que a docente, também pedagoga, mestre e doutora em Educação, possui consistente experiência em duas linhas de pesquisa relacionadas ao tema abordado (Neuroeducação – aspectos cognitivos, emocionais e sociais; Jogos eletrônicos) e, ainda, coordena a Escola do Cérebro, a que o estudo se vincula, sendo financiada pelo CNPq. Tais formações e experiências também ratificam suas expertises para conduzir o estudo em questão. Ante o exposto, a familiaridade das pesquisadoras com o contexto, suas independências e imparcialidades no trato do tema foram consideradas ótimas. A expertise de cada uma das especialistas mostrou-se própria para agregar valor à discussão em torno do conteúdo pesquisado.

No que tange à abordagem do tema, mostraram-se desvinculadas de qualquer outro propósito a não ser o próprio interesse acadêmico, e apresentaram a temática com retidão, quer se considere a teorização relativa ao uso de jogos eletrônicos para o aprimoramento de funções cognitivas, quer se con-



sidere o encaminhamento metodológico estabelecido. Além disso, não se identificou nenhum possível conflito de interesse que tenha perpassado a condução e/ou finalização do estudo.

Considerações finais

A meta-avaliação evidenciou a elevada qualidade da avaliação realizada pelo do estudo Avaliação do Uso de Jogos Eletrônicos para o Aprimoramento das Funções Executivas no Contexto Escolar (RAMOS; ROCHA, 2016), pois, todos os Critérios Fundamentais, de Davidson (2005), considerados na meta-avaliação - validade, utilidade, conduta e credibilidade - foram plenamente atendidos.

Neste sentido, reitera-se o mérito do estudo realizado na medida em que a meta-avaliação somativa, de resultado e externa considerou, na grande maioria das vezes, apenas o conjunto das informações nele registradas foram suficientes para propiciar o seu julgamento. Por conseguinte, tendo nível de excelência, pode-se afirmar que o estudo meta-avaliado agrega valor a outros estudos relacionados ao mesmo tema, no campo da Educação.

REFERÊNCIAS

BARKLEY, R. A. The executive functions and self-regulation: an evolutionary neuropsychological perspective. **Neuropsychol Revue**. march. 2001 v. 11 n.1, p. 1-29. Disponível em: < <https://link.springer.com/article/10.1023/A:1009085417776> >. Acesso em: 15 fev. 2017.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa, Portugal; Edições 70, LDA, 1997.

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



COTERA, A. T.; MATAMOROS, A. A. Propuesta para implementar la Metaevaluación en la Escuela de Ciencias de la Educación de la Universidad Estatal. **Revista Calidad en la Educación Superior**, Costa Rica, v. 2, n. 1, p. 247-265, nov. 2011.

DAVIDSON, E. J. **Evaluation methodology basics**. Thousands Oaks, CA: Sage, 2005.

FURTADO, J. P.; LAPERRIÈRE, H. Parâmetros e paradigmas em meta-avaliação: uma revisão exploratória e reflexiva. **Ciência & Saúde Coletiva**. Associação Brasileira de Saúde Coletiva - ABRASCO, v. 17, n. 3, p. 695-705, 2012.

JOINT COMMITTEE ON STANDARDS FOR EDUCATIONAL EVALUATION. **The program evaluation standards: a guide for evaluators and evaluation users: a guide for evaluators and evaluation users**. 3rd. ed. Thousands Oaks, CA: Sage, 2011.

RAMOS, D. K.; ROCHA N. L. Avaliação do uso de jogos eletrônicos para o aprimoramento das funções executivas no contexto escolar. **Revista Psicopedagogia**, Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC, Brasil, vol.33, p.133-143, 2016.

RIVERO, T. S.; QUERINO, E. H. G.; STARLING-ALVES, I. Videogame: seu impacto na atenção, percepção e funções executivas. **Rev. Neuropsicologia Latinoamericana**. 2012; v. 4, n.3, p. 38-52. Disponível em: < http://neuropsicolatina.org/index.php/Neuropsicologia_Latinoamericana/article/view/109>. Acesso em: 15 jul. 2017.

SCRIVEN, M. **Evaluation thesaurus**. 4th. ed. Newbury Park, CA: Sage, 1991.

STUFFLEBEAM, D. L. The metaevaluation imperative. **American Journal of Evaluation**, Thousand Oaks, v. 22, n. 2, p.183-209, 2001.

WORTHEN, B. R.; SANDERS, J. R.; FITZPATRICK, J. L. **Avaliação de programas: concepções e práticas**. São Paulo: ed. Gente, 2004.



VII CONGRESSO INTERNACIONAL EM AVALIAÇÃO EDUCACIONAL
AVALIAÇÃO E SEUS ESPAÇOS: DESAFIOS E REFLEXÕES



PÔSTER -EIXO 1

*Avaliação de Ensino-Aprendizagem
na Educação Infantil e Alfabetização*

VII Congresso Internacional em Avaliação Educacional

Avaliação e seus espaços: desafios e reflexões

ISBN: 978-85-8126-158-4



AVALIAÇÃO FORMATIVA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: LIMITES, DESAFIOS, E CONTRIBUIÇÕES NA SUA EFETIVAÇÃO.

Juliana Ângelo Ribeiro

Aluna de graduação em Pedagogia na Universidade de Brasília; Técnica em Agronegócio pelo Instituto Federal de Brasília – Campus Gama; E-mail: julianaangelo90@gmail.com

Ireuda da Costa Mourão

Professora Adjunta da Universidade de Brasília; Doutora em Educação pela Universidade Federal do Amazonas; Mestre em Educação e Ensino de Ciências pela Universidade do Estado do Amazonas; Pedagoga pela Universidade Federal do Amazonas; Vice-líder do GEPPESP (Grupo de Estudo e Pesquisa Profissão Docente: Formação, Saberes e Práticas). E-mail: ireuda@unb.br

RESUMO

O presente artigo trata de uma pesquisa que tem por objetivo geral investigar os desafios, contribuições e limites da efetivação da avaliação formativa nos processos de ensino e aprendizagem de crianças de uma turma da Educação Infantil do Distrito Federal. A Avaliação é um processo reflexivo presente em diversas esferas da sociedade, especialmente na Educação, mas ainda parece comum no imaginário das pessoas que na Educação Infantil não se faz avaliação, de que esta não é necessária, ou de que é muito difícil avaliar neste nível de ensino. Por isso, essa temática necessita de investigações e reflexões por parte dos educadores e pesquisadores. A pesquisa está em fase de desenvolvimento e se insere em uma abordagem qualitativa, caracterizando-se como pesquisa participante. Estão sendo utilizadas como técnicas de pesquisa: a observação participante, a análise de documentos e a entrevista. O principal instrumento de pesquisa é o diário de campo. Trata-se de uma pesquisa que está sendo realizada em uma turma do Primeiro Período da Educação Infantil, crianças de 4 anos de idade. Como primeiros resultados, detectou-se que a professora utiliza como instrumentos de avaliação: um teste diagnóstico da psicogênese, o registro da observação do desempenho dos alunos durante as atividades e a elaboração semestral de pareceres descritivos, o que a princípio indica um alinhamento com a proposta da avaliação formativa, prevista no Currículo em Movimento, que é o documento norteador elaborado pela Secretaria de Educação para as escolas do Distrito Federal.

Palavras-chaves: Avaliação Formativa. Educação Infantil. Processos de Ensino e Aprendizagem.



ABSTRACT

The present article deals with a research whose general objective is to investigate the challenges, contributions and limitations of the effectiveness of formative evaluation in the processes of teaching and learning of children of a Kindergarten class in the Federal District. Evaluation is a reflexive process present in several spheres of society, especially in Education, but it still seems common in the imaginary of the people that in Childhood Education is not evaluated, that it is not necessary, or that it is very difficult to evaluate at this level education. Therefore, this theme requires research and reflection on the part of educators and researchers. The research is in the development phase and is inserted in a qualitative approach, being characterized as participant research. They are being used as research techniques: participant observation, document analysis and interview. The main research tool is the field diary. It is a research being conducted in a class of the First Period of Early Childhood Education, children 4 years of age. As the first results, it was detected that the teacher uses as evaluation instruments: a diagnostic test of psychogenesis, recording the observation of students' performance during the activities and the bi-annual elaboration of descriptive opinions, which in principle indicates an alignment with the proposal of the formative evaluation, foreseen in the Curriculum in Movement, which is the guiding document elaborated by the Secretary of Education for the schools of the Federal District.

Key-words: Formative Evaluation. Child education. Teaching and Learning Processes.

Introdução

O avaliar é uma necessidade humana, utilizamos a avaliação diariamente e de modo informal, geralmente a partir de uma reflexão para obter decisões e repostas aos problemas do dia a dia. Na educação, essa temática merece discussão, pois a avaliação por vezes é confundida com a aferição de desempenho. Mas o processo da avaliação é uma construção, e a aferição é o resultado desse processo (notas). É um equívoco considerar

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



que uma nota por si é uma forma de avaliar a aprendizagem. Nesse contexto se dá a importância da avaliação qualitativa e em detrimento da avaliação quantitativa.

A avaliação se faz presente de várias formas na educação, seja para avaliar a aprendizagem dos alunos ou para avaliar um sistema educacional (as avaliações institucionais e de larga escala). Sendo ela de aprendizagem ou de larga escala, entendemos que: “A avaliação é essencial à educação” (HOFFMANN, 2010, p. 15). Na Educação Infantil, a avaliação é uma temática que demanda estudos, pois como não existe aferição de notas neste nível de ensino, então fica subtendido, para alguns, de que não há avaliação na Educação Infantil, de que não é necessário avaliar crianças pequenas.

Entretanto, há que se questionar o que significa avaliar. Se entendermos a avaliação como um processo mais amplo, que inclusive envolve a organização do trabalho pedagógico da escola e do professor, então é possível afirmar que esta é imprescindível na Educação Infantil, pois ela poderá contribuir para que o professor melhor planeje suas aulas e atividades em função da aprendizagem das crianças. Mas como avaliar crianças pequenas? O que considerar nesta avaliação? Que instrumentos utilizar? As crianças e os pais participam e se envolvem neste processo? Estas são algumas questões norteadoras que nos fizeram elaborar a questão principal desta pesquisa, que é: quais os desafios, contribuições e limites da efetivação da avaliação formativa nos processos de aprendizagem de crianças de uma turma da Educação Infantil do Distrito Federal?

São objetivos específicos da pesquisa: discutir as bases teóricas da avaliação na Educação Infantil; identificar o tratamento dado à avaliação formativa em documentos oficiais que normatizam a avaliação na Educação Infantil no Distrito



Federal; e analisar a prática avaliativa de uma professora uma escola de jardim da infância¹ do Distrito Federal.

Por causa do limite de espaço deste trabalho, neste texto discutimos o ato de avaliar e alguns tipos avaliação, que é parte da fundamentação teórica e tecemos algumas considerações sobre as primeiras impressões com a observação participante na escola.

Desenvolvimento

2.1 O ato de avaliar

Compreender a avaliação é algo que demanda tempo, pois **é necessário entender o processo do avaliar e o seu sentido**. E como a educação é uma prática social (PIMENTA, 1996) e a sociedade está em constantes transformações, então o ato de avaliar também sofre mudanças constantes para atender a sociedade.

Segundo Hoffmann (2010 p. 17), “a avaliação é a reflexão transformada em ação”. Pensando na avaliação da aprendizagem e no trabalho do professor, pode-se concluir que a avaliação **é** uma reflexão do processo de ensino e do desempenho dos alunos, para, com base nisto, planejar novas ações que visem à aprendizagem dos mesmos. Avaliação está inserida em um percurso de ações, e **é por meio dessas ações que a finalidade do processo avaliativo é alcançada**. Assim, entendemos que:

Avaliar é o ato de diagnosticar uma experiência, tendo em vista reorientá-la para produzir o melhor resultado pos-

¹ No Distrito Federal as escolas públicas que atendem as crianças da Educação Infantil dividem-se em: Creches (para crianças de 0 a 3 anos de idade), e Jardins de Infância (para crianças de 4 e 5 anos de idade).

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



sível; 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 seu foco na construção dos melhores resultados possíveis, enquanto o de examinar está centrado no julgamento de aprovação ou reprovação. (LUCKESI, 2002, p. 84).

A avaliação no ambiente educacional se faz necessária para além da aferição de notas e classificação, formulando um novo trabalho acadêmico dos professores e visando melhores resultados da aprendizagem dos estudantes. É preciso inovar as estratégias avaliativas em sala de aula, e estas precisam ter significado tanto para o professor quanto para o aluno, principal interessado nesse processo. Tal avaliação não pode ser considerada somente pelos números de seus resultados.

Refletir sobre o ato de avaliar implica perceber o seu significado para além da apresentação de números, resultados ou indicadores. Avaliar significa apreender uma determinada realidade e indicar caminhos que possibilitem rever ou definir políticas, programas, planos e ações para o enfrentamento das situações diagnosticadas. (TUTTMAN, 2013, p. 102).

Compreender uma realidade implica em traçar caminhos que resultam em atos que levarão a uma determinada solução. Na educação é importante que o alcance do objetivo se dê a partir da realidade dos contextos em que os alunos estão inseridos, pois a avaliação “implica uma reflexão crítica, sobre a prática, no sentido de captar seus avanços, suas resistências, suas dificuldades e possibilitar uma tonada de decisão sobre o que fazer para superar obstáculos”. (VASCONCELLOS, 2008, p. 53).



Na mesma linha de pensamento, Sordi (2006, p. 59) nos diz que “Avaliar implica o desejo de conhecer, tirar as máscaras, ato de entrega que não pode ser imposto simplesmente” (SORDI, 2006, p. 59). Desta forma, consideramos que a avaliação deve ser entendida como processo que visa conhecer os avanços e dificuldades não só dos alunos, mas dos professores, a fim de valorizar a aprendizagem de ambos.

A necessidade da Avaliação Formativa na Educação Infantil

A avaliação na escola deve ser condutora do aprender. Mas quais os tipos de avaliação que existem na escola? Entre os tipos de avaliações estão: a diagnóstica, a formativa e a somativa. A avaliação diagnóstica investiga a qualidade do desempenho dos alunos. Esta avaliação permite conhecer o que o aluno já sabe e o que já assimilou ou não. Geralmente se utiliza este tipo de avaliação no início de um processo, seja o de planejamento anual do professor, seja quando vai começar uma unidade de ensino, ou mesmo determinado conteúdo.

Na Educação Infantil, a avaliação diagnóstica é fundamental para que o professor investigue e conheça em que nível de conhecimento as crianças estão: saber como está o desenvolvimento da oralidade e o desenvolvimento motor, como articulam o pensamento e a linguagem, o que sabem sobre as práticas sociais de leitura e escrita, por exemplo. Estas são algumas possibilidades de investimento na avaliação diagnóstica para com base nela planejar as ações didáticas que mais se aproximam dos objetivos para cada turma.

A avaliação formativa ocorre durante o processo de ensino-aprendizagem, para verificar se a aprendizagem está aconte-

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



cendo como previsto. Nela o professor utiliza os instrumentos avaliativos como um suporte, e estes instrumentos estão inseridos no contexto escolar como instrumentos ou estratégias para averiguar o nível de conhecimento do aluno em relação aos conteúdos ministrados em sala de aula. Normalmente os instrumentos avaliativos mais conhecidos e utilizados nas escolas são: provas, trabalhos, exercícios, redações, seminários, entre outros. Mas e na Educação Infantil, quais seriam os instrumentos da avaliação formativa?

Se compreendermos, assim como Villas Boas (2008), a avaliação pode ser formativa quando os professores analisam de forma frequente e interativa os progressos dos alunos, o que eles aprenderam ou não, permitindo a reorganização do trabalho pedagógico. Então, cabe ao professor da Educação Infantil escolher instrumentos que permitam identificar em que medida os mesmos precisam retornar a certo ponto sobre o que estava sendo ensinado, podendo reformular caso necessário as metodologias de ensino utilizadas, e isto pode acontecer, por exemplo, quando observa o desempenho dos alunos com base nos objetivos e nas atividades pré-estabelecidos para a turma, quando acompanha o desenvolvimento das crianças nas atividades, quando as descreve e reflete sobre elas, pois,

essa avaliação que promove a aprendizagem do aluno e do professor e o desenvolvimento da escola é denominada de formativa, em oposição à avaliação tradicional que visa à aprovação e à reprovação, à atribuição de notas, e que se vale quase que exclusivamente da prova. (VILLAS BOAS, 2008, p. 30).

A avaliação tradicional, que visa a aprovação ou reprovação do aluno, é o que se conhece por avaliação somativa. Ela avalia o que ocorre no final do processo avaliativo, ou seja, no final do semestre, bimestre, ciclos ou em outros através da so-



matória de notas. O resultado dessa avaliação resulta da soma dos resultados dos instrumentos avaliativos que foram usados durante o processo de ensino aprendizagem. Segundo Villas Boas (2008 p. 34), “a avaliação classificatória é uma das manifestações da avaliação somativa, na escola”. Esta **não considera o aluno em si, mas os seus erros** ou acertos quando se refere aos resultados não alcançados na aprendizagem. A avaliação somativa tem o caráter classificatório. Este tipo de avaliação não convém a Educação Infantil. O fato de não usar a avaliação somativa na Educação Infantil, não quer dizer, que não acontece o processo avaliativo, ao contrário, é lá que a avaliação se dá, ou deveria acontecer na sua essência, isto é, avaliar para promover a aprendizagem, e não para simplesmente classificar e reprovar os alunos.

A avaliação na sala de aula

A turma observada é composta por vinte e três crianças de 4 anos de idade e uma professora. A observação já está sendo realizada há seis meses, e já possível apontar alguns aspectos relevantes no processo avaliativo. As aulas se caracterizam por uma rotina, que contempla a recepção das crianças no pátio pela diretora e professoras da instituição. Na sala de aula, a professora faz uma acolhida, geralmente na rodinha, na qual canta músicas, faz a contagem das crianças presentes, conversa sobre o calendário e o tempo. A chamada é feita na rodinha utilizando diversas estratégias de reconhecimento do nome próprio. A rotina segue com atividades planejadas para as diversas áreas do conhecimento, intercalando com atividades permanentes, como idas ao parque e à sala de leitura, lanche, assistir a filmes, e aulas extraclasse.

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



A professora elabora um relatório no final de cada semestre. Para subsidiar a escrita deste relatório, a professora faz atividades específicas referente à escrita e à leitura, ao reconhecimento de numerais e quantidades. A avaliação começou com a escrita do nome, depois a professora pede para que os alunos escrevam em uma folha em branco as letras na sequência alfabética. Uma ficha com o alfabeto em letras maiúsculas foi usada para que os alunos identificassem as letras e o mesmo foi feito com os números.

Depois a professora mostrou as vogais e consoantes na sequência. Havia, na outra ficha, a numeração de zero até cem. A professora perguntava quais eram os números em sequência, depois pedia para que os alunos contassem em voz alta até onde sabiam. Na ficha seguinte, havia uma quantidade de figuras, na qual a professora pedia para que os alunos contassem e associassem ao numeral da ficha anterior.

Na próxima etapa os alunos identificaram os tamanhos (maior, menor, pequeno, médio e grande), a partir de peças de montar. A identificação das cores foi realizada por meio de uma ficha com variadas cores. A professora selecionava a cor aleatoriamente e o aluno respondia qual era. O mesmo foi feito com as formas geométricas (quadrado, triângulo, círculo e retângulo). A última etapa foi a de identificação dos nomes. A professora apresentava as fichas com os nomes dos alunos da sala, uma por vez, em que as crianças falavam quais eram os nomes apresentados. A professora ainda faz, no final de cada bimestre, um teste da psicogênese, o qual tem o objetivo de verificar em qual nível de construção da escrita as crianças se encontram e ter ao final do ano uma demonstração de seu processo de desenvolvimento.



Conclusões parciais/recomendações

A avaliação formativa se encontra na educação de forma não limitada, ou seja, é contínua e interligada ao processo de ensino e aprendizagem. Uma avaliação não excludente, de modo que considere o aluno e suas aprendizagens. A avaliação formativa se faz presente por meio das atividades inseridas pela professora na sala observada desse projeto, desde a contagem dos alunos na rodinha até o teste da psicogênese realizado no final do bimestre.

São atividades que parecem não ter um caráter avaliativo na Educação Infantil, pois não incluem notas, mas possibilitam reflexões diante o *feedback* dos alunos para a professora. Ponderações sobre quem são os alunos também são feitas pela professora por meio da avaliação, por exemplo, quando ela faz inicialmente uma conversa com os mesmos pedindo para que esses contem novidades ou acontecimentos do cotidiano. Tais ações caracterizam-se enquanto avaliação, pois é por meio dessas que a professora também elabora o seu planejamento voltado para a criança.

Toda forma de avaliar na Educação Infantil deve ser registrada, por exemplo, por meio de fotos, anotações semanais e relatórios, para que o professor conheça como está a evolução da aprendizagem dos alunos, relatórios que mostrem quem realmente são os alunos perante suas vivências em sala de aula.

A Avaliação também está presente na brincadeira das crianças, quando a professora reflete sobre as falas e expressões dos alunos. É importante que o professor não compare os alunos, para que não ocorra uma seleção, mas que esse considere os avanços e desafios de cada criança, que se questione sobre seus atos em sala de aula e a possível intervenção e mediação, a fim de ocorra a aprendizagem.

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



É possível dizer, com o que já foi desenvolvido durante a pesquisa, que a proposta e a prática da professora se alinham a uma avaliação formativa, mas ainda é preliminar apontar as contribuições, desafios e limitações na efetivação da aprendizagem das crianças. Como estamos em fase de desenvolvimento da pesquisa, espera-se que após analisar os relatórios descritivos e planos de aula, entrevistar a professora e observar melhor as crianças, que consigamos discutir melhor os resultados da pesquisa.

Referências

HOFFMANN, Jussara Maria Lerch. **Avaliação: Mito & Desafio**. Porto Alegre: Mediação, 2010.

SORDI, Mara Regina Lemes de. Entendendo as lógicas da avaliação institucional para dar sentido ao contexto interpretativo. In: VILLAS BOAS, Benigna Maria de Freitas (Org.). **AVALIÇÃO: políticas e práticas**. Campinas: Papyrus, 2006.

LUCKESI, Cipriano Carlos. Avaliação da aprendizagem na escola e a questão das representações sociais. In: **EccoS Revista Científica**, vol. 4, núm. 2, dezembro, 2002, pp. 79-88.

PIMENTA, S. G. Formação de Professores – Saberes da docência e Identidade docente do Professor. In: **Revista da Faculdade de Educação**. São Paulo, v.22, n. 2. p. 72-89, jul./dez. 1996.

TUTTMAN, Malvina Tania. **Avaliação educacional: O verdadeiro compromisso**. Disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/264/441> Acesso em: 24 de julho 2017.

VASCONCELOS, Celso dos Santos. **Avaliação concepção dialética-libertadora do processo de avaliação escolar**. São Paulo: Editora Libertad, 2008.



VILLAS BOAS, Benigna Maria de Freitas. Avaliação formativa e formação de professores: ainda um desafio. In: **Linhas Críticas**, Brasília, v. 12, n. 22, p. 75-90, jan./jun. 2006.

_____. Virando a escola do avesso por meio da avaliação. Campinas: Papirus, 2008.

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



PÔSTER - EIXO 2

*Avaliação de Ensino-Aprendizagem
no Ensino Fundamental*

VII Congresso Internacional em Avaliação Educacional

Avaliação e seus espaços: desafios e reflexões

ISBN: 978-85-8126-158-4



VII CONGRESSO INTERNACIONAL EM AVALIAÇÃO EDUCACIONAL
AVALIAÇÃO E SEUS ESPAÇOS: DESAFIOS E REFLEXÕES



CONCEPÇÃO DE AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NA VISÃO DE PROFESSORES DE ENSINO FUNDAMENTAL DAS ESCOLAS PÚBLICAS DO MUNICÍPIO DE BATURITÉ - CE

Carlos Ulisses Moreira Pessoa Teixeira e Silva

Graduando em Letras com habilitação em português/inglês pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE), campus de Baturité. E-mail: ulissesfts@gmail.com

Eugenio Eduardo Pimentel Moreira

Professor do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE). Mestre e Doutor em Educação Brasileira pela Universidade Federal do Ceará (UFC), especialista em Gestão de Recursos Humanos pela Universidade Estadual do Ceará (UECE) e em Direito Processual pela Faculdade Sete de Setembro (FA7) e graduado em Pedagogia com habilitação em Administração Escolar pela UECE e em Direito pela Universidade de Fortaleza (UNIFOR). E-mail: eugenio.moreira@ifce.edu.br

Agência Financiadora: não contou com financiamento

RESUMO

Este trabalho discute os primeiros resultados de uma pesquisa iniciada, cujo objetivo é identificar e compreender as concepções de avaliação da aprendizagem de professores de ensino fundamental da rede pública municipal de Baturité-CE. No campo metodológico adotou-se a pesquisa exploratória, descritiva e com abordagem qualitativa, valendo-se ainda da pesquisa bibliográfica para o embasamento teórico e exploração do tema. O procedimento adotado para coleta de dados foi a pesquisa de campo, com aplicação de questionário. Para a discussão e análise dos dados, os fundamentos teóricos desta pesquisa estão alicerçados no método da Análise de Conteúdo (BARDIN, 2011). O referencial teórico utilizado neste percurso de estudo utilizou, para tratar acerca da avaliação da aprendizagem, as contribuições de: Fernández Enquita (1989); Hadji (2001); Luckesi (2001, 2011), Oliveira (2016) e Vianna (1989). Os resultados preliminares apontam que há uma contradição entre as concepções e práticas avaliativas docentes, pois suas ações ainda estão distantes dos discursos, já que se referem às propostas formativas e mediadoras que possibilitam diagnosticar as dificuldades dos discentes e subsidiar as decisões sobre os atos pedagógicos, mas no cotidiano escolar continuam com reducionismos avaliativos.

Palavras-chave: Avaliação da Aprendizagem. Concepção Docente. Ensino Fundamental.



ABSTRACT

This paper discusses the first results of an ongoing research, whose objective is to identify and understand the conceptions of evaluation of learning of elementary school teachers of the municipal public network of Baturité-CE. In the methodological field we adopted the exploratory, descriptive and qualitative approach, using bibliographical research for the theoretical basis and exploration of the theme. The procedure adopted for data collection was field research, with questionnaire application. For the discussion and analysis of the data, the theoretical foundations of this research are based on the method of Content Analysis (BARDIN, 2011). The theoretical reference applied in this course of study used, in order to deal with learning assessment, the contributions of: Fernández Enquita (1989); Hadji (2001); Luckesi (2001, 2011), Oliveira (2016) and Vianna (1989). The preliminary results point out that there is a contradiction between teaching conceptions and evaluation practices, since their actions are still far from the discourses, once they refer to the formative and mediating proposals that make it possible to diagnose the difficulties of the students and to subsidize the decisions about the pedagogical acts, But in the daily school life they continue with evaluative reductions.

Key-words: Evaluation of Learning. Teachers conceptions. Elementary School.

Introdução

Ao longo de muito tempo, pesquisadores de universidades e de outros centros de excelência esforçaram-se para definir a posição metodológica de alguns dos principais responsáveis pela criação da nossa concepção de avaliação, destacando nomes como Tyler, Cronbach, Scriven, Stufflebeam e Stake, como nos alerta Vianna (1989).

A influência desses especialistas foi considerável na evolução da avaliação educacional no Brasil e, mais precisamente, a contar das décadas de 1960 e 1970, houve uma certa inten-

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



sificação de estudos nos campos da avaliação de rendimento escolar dentro de um contexto nacional, vista como um dos elementos indispensáveis à análise da qualidade da educação. Não obstante a importância desses estudos depreende-se que nos dias atuais ainda cabe uma reflexão mais aprofundada da avaliação da aprendizagem, que também deve ser analisada de forma mais delimitada, em localidades específicas, tendo em vista características próprias da população, seus valores culturais, investimentos financeiros por parte do poder público local, identidade e cultura docente, e a organização das escolas.

O valor e o significado desses resultados podem nos levar a discutir práticas avaliativas e a rever as estruturas e fundamentação teórica que sustentam as respectivas experiências e procedimentos. Partindo desse pressuposto, a presente pesquisa tem como objetivo identificar e compreender as concepções de avaliação da aprendizagem de professores de ensino fundamental da rede pública do Município de Baturité-CE.

Sabe-se que o processo avaliativo é um agir dinâmico e complexo, que precisa de uma reflexão face ao cenário atual da educação. E nesse sentido, ainda que se diga que os professores são qualificados para expressar juízos de valores em relação à aprendizagem escolar, percebem-se muitos desacertos que não resistem às análises mais críticas, pois há uma tendência de se reproduzir práticas avaliativas tradicionais.

Até o fato de, muitas vezes, ser insatisfatória a formação inicial para professores universitários nessa área, faz com que alguns se sintam desconhecidos 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 da educação básica. A presente reflexão reforça a necessidade de que se ainda desenvolva estudos em cenários mais delimitados, no âmbito das Instituições de Ensino.

O referencial teórico utilizado neste percurso, de estudo, utilizou, para tratar acerca da avaliação da aprendizagem, as contribuições de: Fernández Enquita (1989); Hadji (2001); Luckesi (2001, 2011), Oliveira (2016) e Vianna (1989).

Os resultados preliminares apontam que há uma contradição entre as concepções e práticas avaliativas docentes, pois suas ações ainda estão distantes dos discursos, já que se referem às propostas formativas e mediadoras que possibilitam diagnosticar as dificuldades dos discentes e subsidiar as decisões sobre os atos pedagógicos, mas no cotidiano escolar continuam com reducionismos avaliativos, ou seja, centralizados na aplicação de provas.

Referencial teórico

No presente estudo, trataremos a avaliação da aprendizagem a partir de duas premissas. A primeira, é que a avaliação deve ser contínua, utilizando-se de diversas práticas durante todo o processo de ensino-aprendizagem. A segunda diz respeito às suas funções básicas (Bloom, 1983): diagnóstica (analítica), formativa (controladora) e somativa (classificatória).

A avaliação diagnóstica é adequada para o início de um período letivo, pois permite verificar o conhecimento prévio de cada aluno, suas habilidades e dificuldades para o preparo de uma nova etapa de ensino. Sugere ao professor que ele, ao planejar suas atividades de ensino, estabeleça previamente o mínimo necessário a ser aprendido pelo educando.

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



Para Luckesi (2001, p. 81), numa perspectiva diagnóstica, “[...] 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 se possa avançar no seu processo de aprendizagem. ”

A avaliação formativa é aquela que deve ser realizada durante todo o período letivo, com a finalidade de analisar se o aluno está alcançando êxito gradativamente em todas as etapas da aprendizagem. Vai auxiliar na mediação didática do docente, indicando que ele reformule e aperfeiçoe seus caminhos metodológicos sempre que identificar deficiências na forma de ensinar.

Hadji (2001) assevera que a avaliação formativa é uma prática pedagógica a serviço da aprendizagem, situada no centro da ação de formação, com o desígnio de articular as informações coletadas e a ação mediadora, visando melhorar o desempenho do aprendiz através da ação conjunta dos sujeitos principais do ensino-aprendizagem – o professor e o aluno.

Nessa mesma perspectiva, a contribuição de Oliveira (2016) nos ensina que:

A avaliação da aprendizagem, numa perspectiva formativa, está a serviço da promoção da aprendizagem do aluno. Isso se dá mediante a ajuda pedagógica mais adequada do professor, a qual contribui para a regulação da atividade do ensino e aprendizagem no sentido da formação, objetivando a melhoria da qualidade educacional que se traduz através do desenvolvimento das potencialidades do aluno durante todo o processo de aprendizagem. (OLIVEIRA, 2016, p. 5)

Por fim, a avaliação somativa que, sendo realizada ao final de um processo de ensino, tem a função de classificar o



aluno de acordo com os níveis de aproveitamento previamente definidos. Um dos grandes problemas desse tipo de avaliação é quando ela é pautada em notas e se encerra com a obtenção desses dados, pois o aluno reprovará caso não obtenha a nota suficiente e previamente estabelecida como padrão para aprovação. Ora, estabelecer uma equivalência entre nota e aprendizado, isto é, dar ao aprendizado uma conotação numérica é algo extremamente complexo e, por conseguinte, nem sempre notas baixas significam que não houve aprendizado, podendo inclusive representar uma baixa qualidade no ensino.

Ao que parece, atualmente, ainda é válida a proposição de Fernández Enguita (1989), que percebe o uso da nota como um fator de motivação para os alunos, de representação de sucesso nas escolas, uma recompensa para que eles produzam, pois conduz “[...] aos títulos e estes, ao menos supostamente, a melhores oportunidades sociais de todo o gênero, fundamentalmente de trabalho [...]” (FERNÁNDEZ ENGUITA, 1989, p. 195)

Ora, é passivo que, na aferição da aprendizagem, a medida muitas vezes é necessária. Contudo, não é favorável que o ato de avaliar se encerre na atribuição de um valor, expressando aprovação ou reprovação, sem que sejam conduzidas as manifestações de avanços, limites e dificuldades que os alunos encontraram nas novas decisões de ações. O ato de avaliar requer reconhecimento de sua complexidade e importância para a aprendizagem dos educandos.

Apoiando-se nessa compreensão, abordaremos as práticas avaliativas, em seus diferentes aspectos teóricos e práticos, vivenciados por professores de escolas de ensino fundamental da rede pública municipal de Baturité, a fim de perceber seus diferentes olhares e compreender as concepções de avaliação desses sujeitos.

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



Metodologia

No campo metodológico adotou-se a pesquisa exploratória, descritiva e com abordagem qualitativa, valendo-se ainda da pesquisa bibliográfica para o embasamento teórico e exploração do tema.

O procedimento adotado para coleta de dados foi a pesquisa de campo, com aplicação de questionário (perguntas abertas e fechadas) junto a professores que atuassem em diferentes áreas do currículo e que atendessem aos critérios previamente estabelecidos, tais como ser efetivo e já atuar no exercício da docência há no mínimo cinco anos, considerando que, por não serem professores iniciantes, já possuíssem saberes docentes decorrentes de suas experiências profissionais.

Inicialmente, foram aplicados 8 (oito) questionários junto a professores do ensino fundamental de uma escola X da rede pública de ensino do município de Baturité-CE, a fim de coletarmos informações acerca do perfil do professor, bem como de pontos de vista acerca das seguintes questões: Qual a compreensão você tem acerca de avaliação da aprendizagem? Para que serve a avaliação da aprendizagem? Que instrumentos são usados na sua prática avaliativa? Qual a frequência dessas práticas avaliativas? Você relaciona a avaliação com os objetivos previamente estabelecidos para os processos de ensino e aprendizagem? As práticas avaliativas obedecem ao que foi planejado para o processo de ensino? Quais as decisões tomadas quando, após avaliar, você constata que os alunos não atingiram os objetivos?

Para a discussão e análise dos dados, os fundamentos teóricos desta pesquisa estão alicerçados no método da Análise de Conteúdo (BARDIN, 2011), que vem se mostrando como



uma das técnicas de análise mais utilizadas, especialmente nas pesquisas qualitativas, a qual permite realizar a interpretação após a coleta dos dados, bem como compreender criticamente o sentido existente em materiais textuais escritos.

As categorias para a Análise de Conteúdos dos resultados preliminares foram: concepções sobre avaliação da aprendizagem; significação sobre a utilidade da avaliação; práticas avaliativas dos professores; e decisões tomadas após a avaliação.

Conclusões parciais

Segundo Luckesi (2011, p. 148), “[...] o objetivo da avaliação da aprendizagem é subsidiar o ensino e a aprendizagem bem-sucedidos no interior de um projeto pedagógico.” Mas para isso, ou seja, para que o professor seja capaz de avaliar e tomar decisões assertivas com vistas à aprendizagem dos educandos, faz-se necessário que ele tenha bem definida sua própria concepção de avaliação e clareza se suas práticas avaliativas têm como objetivos subsidiar e intervir no processo de aprendizagem, tendo como suporte o ensino, na perspectiva de obter resultados satisfatórios ou, simplesmente, classificar, selecionar e certificar alunos.

Partindo desse pressuposto e por meio da aplicabilidade do método Análise de Conteúdo, propomo-nos a uma análise da problemática, buscando coletar dados e informações, bem como a compreensão e a interpretação do objeto de estudo junto aos professores do ensino fundamental da rede pública de Baturité.

Todos os sujeitos pesquisados atenderam a esses requisitos e 50% contava com mais de 20 anos de magistério e 50% tinha entre 5 e 15 anos. Estavam numa faixa etária entre 36 e

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



45 e possuíam licenciatura e algum tipo de formação continuada. Na aplicação dos questionários, foi garantido o anonimato, a fim de facilitar-lhes e proporcionar-lhes maior segurança para revelar suas opiniões e compreensões acerca do objeto de estudo.

A primeira questão levantada referiu-se à concepção de avaliação da aprendizagem desses sujeitos. Os resultados apresentados nos conduzem a inferir que a maioria dos sujeitos da pesquisa (62,5%) compreendem que a avaliação é necessária para o processo de desenvolvimento do educando na vida escolar e que deve ser um processo contínuo e formativo. Vejamos alguns depoimentos: “Ela é necessária no processo do ensino e aprendizagem dos alunos, pois apresenta o nível em que se encontra o aluno. A avaliação também ajuda o professor a trocar de estratégia para avançar na aprendizagem.” (P1); “Avaliação é um processo contínuo e abrangente que nos permite avaliar o aluno como um todo, podendo fazer intervenções tanto positivas como negativas no processo de aprendizagem.” (P4); “A avaliação é de fundamental importância para que se possa ter um diagnóstico do aluno e através da mesma fazer as intervenções necessárias.” (P8).

Quando questionados sobre para que serve a avaliação da aprendizagem, esse mesmo percentual de sujeitos pesquisados mantém a compreensão de que a avaliação da aprendizagem não deve ser simplesmente uma atividade de mensuração e que não deve se encerrar na configuração de um valor. Dessa forma: “Avaliar a real situação em que o aluno se encontra e poder traçar novas metas e estratégias.” (P1); “Para avaliar os conhecimentos adquiridos pelo aluno e tentar amenizar as dificuldades encontradas por ele no conteúdo específico. Também para se auto avaliar como professor quanto ao seu método de



ensino aprendizagem. ” (P5); “Serve para verificarmos o empenho e desempenho do aluno e quais as maiores dificuldades dos alunos, para que assim possamos trabalhar suas dificuldades. ” (P7).

Do total da amostra, apenas dois sujeitos ainda entendem a avaliação como sendo simplesmente uma atividade de examinar, ou seja, de verificação do que foi apreendido pelo aluno, que por sua vez se traduz numa prática dentro de um vazio conceitual sem se manifestar como um mecanismo diagnóstico da situação. Ambos: “A avaliação é usada como instrumento principal para medir a aprendizagem do aluno. ” (P2); “Para ser usado como um instrumento de verificação da aprendizagem. ” (P4).

Na questão referente aos instrumentos usados nas práticas avaliativas, verificou-se que ainda há uma centralização nas provas, orais ou escritas, e em exames individuais, com aplicação mensal ou bimestral. Esse é um tema sobre o qual Luckesi (2001) se debruçou e denominou de “pedagogia do exame”, concluindo que leva os alunos a estarem na expectativa de virem a ser aprovados ou reprovados em função de um processo classificatório.

Alguns professores relatam que, após as provas, as decisões tomadas giram em torno das ações de correções, revisões do conteúdo e realização de novas provas como forma de recuperação.

Com isso, percebe-se que a prática avaliativa mais utilizada pelos professores está em conformidade com um padrão de ensino mais tradicional e com uma perspectiva formativa materializada apenas no nível do campo discursivo. Essa conclusão está relacionada ao paradigma examinatório e de mensuração da avaliação, cuja prática os docentes revelaram ser o modelo adotado e que, por conta das limitações na elabora-

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



ção de seus instrumentos e estratégias, não respalda propostas formativas e mediadoras que possibilitam diagnosticar as dificuldades dos discentes e subsidiar as decisões sobre os atos pedagógicos, a fim de promover a melhoria da aprendizagem dos alunos.

Referências

BLOOM, B.S. e.t al. **Manual de avaliação formativa e somativa do aprendizado escolar**. São Paulo: Livraria Pioneira Editora, 1983.

FERNÁNDEZ ENGUITA, M. **A face oculta da escola: educação e trabalho no capitalismo**. Porto alegre: Artes Médicas, 1989.

HADJI, Charles. **Avaliação desmistificada**. Porto Alegre: ARTMED Editora, 2001.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições**. São Paulo: Cortez, 2001.

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

OLIVEIRA, S. M. C. **Avaliação Formativa: desafios para a prática no ensino médio (uma análise fenomenológica)**. 1ª. ed. Saarbrücken: Novas Edições Acadêmicas, 2016. v. 01. 196p.

VIANNA, Heraldo Marelim. **Introdução à avaliação educacional**. São Paulo: Ibrasa, 1989.



A IMPORTÂNCIA DE AULAS PRÁTICAS PARA A CONSTRUÇÃO DE CONHECIMENTO EM ECOLOGIA

Joyla Maria Pires Bernardo
UFC

RESUMO

As novas tendências pedagógicas, em consonância com a atual era da informação vêm dando seguimento a uma intensa reflexão acerca das formas vigentes de ensino. Com isso, surge a necessidade de formas alternativas de ensino que superem as metodologias tradicionais, regidas por meio de elaboração de atividades avaliativas em forma de perguntas e respostas que induzem ao aluno a um conhecimento mecânico e ofusca a sua capacidade de argumentação acerca dos conteúdos abordados, como no caso do ensino em Ciências. Assim, atividades práticas são consideradas ferramentas importantes nesse aspecto, pois podem ser exploradas de diferentes formas e assim capazes de fornecer contribuições significativas no ensino e aprendizagem. Nesse sentido, o objetivo deste trabalho se sustenta na aplicação de uma metodologia alternativa que possa servir de subsídio para o aperfeiçoamento da prática pedagógica do professor e uma oportunidade para a criação de um aluno que seja independente e participe ativamente do processo de ensino- aprendizagem. Trata-se de um trabalho de caráter qualitativo, realizado numa escola da rede pública municipal, localizada no município de Sobral- Ce e consolidada num período de trinta dias com alunos do ensino fundamental II. Pode-se considerar que a atividade prática desenvolvida neste trabalho, juntamente com as mediações diárias do professor, foi capaz de estimular a autonomia e o desenvolvimento de competências e habilidades dos alunos que participaram da pesquisa, mas também foi importante para o professor, permitindo um contato mais próximo deste com cada aluno e possibilitando assim a efetivação do processo de ensino e aprendizagem.

Palavras-chave: Metodologias. Ensino-aprendizagem. Autonomia.

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



ABSTRACT

As new pedagogical trends, in line with a current era of information and environment, following an intense reflection on the current forms of education. As such, there is a need for alternative forms of teaching that go beyond methodologies, governed by the elaboration of evaluative activities in the form of questions and answers, while inducing a knowledge of the system and its capacity to discuss the contents addressed as in the case of science teaching. Thus, practical practices are considered to be important tools in the case, as they can be exploited in different ways and thus provide significant contributions to non-teaching and learning. In this sense, the objective of this work is based on the application of an alternative methodology that can serve as a subsidy for the improvement of the pedagogical practice of the teacher and an opportunity for the creation of a high school and independent of the teaching-learning process. This is a qualitative study carried out in a municipal public school, located in the municipality of Sobral-Ce and consolidated in a period of thirty days with elementary school students II. One can consider the practical activity developed in the work, together with as teacher's mediations, was able to stimulate the autonomy and development of skills and abilities of the students who participated in the research, but was also important for the teacher, allowing a closer contact with each student and thus enabling an effective teaching and learning process.

Key-words: Methodologies. Teaching-learning. Autonomy.

Introdução

As novas tendências pedagógicas, em consonância com a atual era da informação vêm dando seguimento a uma intensa reflexão acerca das formas vigentes de ensino. De acordo com Coelho (2017), a sociedade da informação e da comunicação exige a construção de indivíduos que sejam mais participativos e críticos. Nesse sentido, é a escola que, por meio da educação formal, dá oportunidade à promoção tanto pessoal quanto pro-



fissional (CUTOLO, 2017). Todavia, ainda é possível presenciar metodologias adeptas ao behaviorismo que foi tanto utilizada nos sistemas de ensino e que desemboca na mera transmissão de conteúdo. Essa forma implica consideravelmente nas formas de avaliação da aprendizagem.

Segundo Morales (2014), a metodologia tradicional de ensino tende a conduzir os docentes à elaboração de atividades avaliativas em forma de perguntas e respostas, no qual estas últimas são muitas vezes retiradas do livro. Esta metodologia acaba induzindo ao aluno a um conhecimento mecânico e ofusca a sua capacidade de argumentação acerca dos conteúdos abordados. Piaget complementa essa afirmação quando sugere que:

A principal meta da educação é criar homens que sejam capazes de fazer coisas novas, não simplesmente repetir o que outras gerações já fizeram. Homens que sejam criadores, inventores, descobridores. A segunda meta da educação é formar mentes que estejam em condições de criticar, verificar e não aceitar tudo que a elas se propõe. (PIAGET, 1982, p.246).

A Ciência é, em sua maioria, ensinada nesses conformes tradicionais, através de uma visão reducionista e regida por mera transmissão dos conteúdos científicos, o que impede que os discentes compreendam a forma de construção dos conhecimentos adquiridos (MORALES, 2014). Uma das consequências nesse caso é o desinteresse por parte dos alunos que naturalmente desenvolverão uma ótica um tanto destorcida dessa disciplina, o que poderá vir a gerar certo desinteresse.

Nesse sentido faz-se necessário à prática pedagógica dos educadores, a implantação de metodologias alternativas, de forma que os alunos participem de forma ativa do processo educativo. Atividades práticas são consideradas ferramen-

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



tas importantes nesse aspecto, pois podem ser exploradas de diferentes formas e assim capazes de fornecer contribuições significativas no ensino e aprendizagem de ciências (DE OLIVEIRA, 2012). É sabido que a motivação é um fator relevante na aquisição do conhecimento, assim como na prática pedagógica. Nessa perspectiva, Giordan (1999) afirma que atividades experimentais são interessantes tanto para os alunos quanto para os professores, uma vez que ambos costumam aderir às atividades experimentais a um caráter motivador.

Assim o objetivo deste trabalho se sustenta na aplicação de uma metodologia alternativa que possa servir de subsídio para o aperfeiçoamento da prática pedagógica do professor e uma oportunidade para a criação de um aluno que seja independente e participe ativamente do processo de ensino- aprendizagem.

Referencial teórico

Avaliação mediadora como recurso de planejamento e inclusão

Na perspectiva de Hoffman (1994, p. 97), “se o aluno é considerado um receptor passivo dos conteúdos que o docente sistematiza, suas falhas, seus argumentos incompletos e inconsistentes não são considerados senão algo indesejável e digno de um dado de reprovação”. A autora sugere então que o processo de ensino e aprendizagem deve ser dado por meio de uma avaliação mediadora, sustentada em dois fatores: diálogo e acompanhamento. A primeira é necessária para a aproximação entre os indivíduos para uma reflexão acerca dos fenômenos, de modo a chegar a um consenso sobre como esses são caracterizados e até mesmo para uma investigação sobre suas



possíveis causas. Mas o diálogo também está em consonância com o acompanhamento, já que esta significa “estar junto aos alunos, em todos os momentos possíveis, para observar passo a passo seus resultados individuais” (HOFFMAN, 1994).

Ahlert (2002) acredita numa avaliação que seja integrada e sustentada em objetivos de construção de discente que seja autônomo, capaz de desenvolver em si mesmo as suas habilidades. É nesse sentido que o objetivo deste trabalho se sustenta na aplicação de uma metodologia alternativa que possa servir de subsídio para o aperfeiçoamento da prática pedagógica do professor e uma oportunidade para a criação de um aluno que seja independente e participe ativamente do processo de ensino- aprendizagem.

Metodologia

O presente trabalho tem caráter qualitativo e foi realizado numa escola da rede pública municipal, localizada no município de Sobral- Ce. A pesquisa foi executada num período de trinta dias com 35 alunos do 6º ano do ensino fundamental e foi sustentada nos pressupostos Jussara Hoffman sobre avaliação mediadora e na zona de desenvolvimento proximal (ZDP) de Vygotsky. As intervenções iniciaram-se a partir da aula teórica na área de Ecologia, no qual foram abordados os fatores bióticos e abióticos, enfatizando as características dos seres vivos e a importância das relações entre estes e com a natureza. Posteriormente os discentes foram orientados à atividade experimental que deveria ser consolidada em um período de um mês, de forma a esclarecer e firmar os conhecimentos teórico-científicos discutidos na aula inicial. Os discentes foram então auxiliados na execução do “Experimento do feijão”, no qual estes deveriam plantar algumas sementes de feijão em metade

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



de uma garrafa pet coberta por terra e adubo orgânico e uma rocha de tamanho médio. Cada aluno levou para a sala de aula uma garrafa pet já cortada pela metade. Enquanto os educandos realizavam os furos na parte inferior na parte da garrafa, para evitar que o adubo encharque, o professor- mediador foi distribuindo para cada um, o adubo e as sementes. Por fim, os discentes foram novamente orientados a procurar uma rocha de tamanho inferior à circunferência de sua garrafa e colocá-la ao sob o adubo. Além disso, estes deveriam cuidar (aguar e levar a garrafa ao sol duas vezes ao dia) e registrar numa ficha de acompanhamento, o desenvolvimento do experimento, durante trinta dias. A cada aula os alunos levaram o caderno para o acompanhamento do professor e ao fim da pesquisa, os cadernos foram entregues e foi realizada uma roda de discussão para que cada educando tivesse a oportunidade de relatar suas expectativas, dúvidas e descobertas em decorrência da prática.

Resultados e discussão

Foi importante iniciar a atividade prática em sala como uma garantia de que todos os discentes compreendessem a atividade e seus objetivos, de uma forma clara e com todo o apoio necessário, mediado pelo professor. Os relatos de experiência dos educandos foram valiosos tanto para a confirmação da importância do uso de metodologias alternativas quanto da avaliação mediadora no processo de ensino e aprendizagem. Atividades práticas de fato constituem um bom recurso, porque possibilita que os discentes consigam, de uma forma efetiva, se apropriar dos conhecimentos científicos e desenvolvam por si só suas competências e habilidade necessárias para a compreensão daquele fenômeno.



Durante todo o período da pesquisa o próprio aluno foi o agente do processo, permitindo ao professor apenas acompanhar as etapas registradas por aquele e juntos, sanar as dúvidas iniciais manifestadas num momento diagnóstico e principalmente reconstruir os seus conhecimentos naturais, aqueles obtidos no seu meio social. É nesse momento que se efetua a zona de desenvolvimento proximal, defendida por Vygotsky (1980). Segundo esse autor, o mediador deve intervir nessa distância entre o nível atual de desenvolvimento do indivíduo, ou seja, sua capacidade atual de solucionar problemas e o nível de desenvolvimento potencial que é dado pela sua capacidade de resolução de problemas sob o auxílio de outros. Esse processo de mediação é também definido por Jussara Hoffman (1994) como avaliação mediadora e também contribui tanto para o aluno, para o aprimoramento do seu desenvolvimento cognitivo, quanto para o professor que terá subsídios para aprimorar sua prática numa perspectiva de avaliação também responsiva e caminhando para a formativa. Ao final do experimento, quando questionados sobre a presença da pedra junto à planilha que estava em desenvolvimento, os alunos compreenderam por si só sobre o porquê de um ser vivo não ser tudo aquilo que se mexe ou que possui um coração, mas que este necessita nascer, crescer, se desenvolver (e nesse processo conviver com os demais fatores tanto bióticos e abióticos para alimentação e reprodução), e morrer.

Considerações finais

Pode-se considerar que a atividade prática desenvolvida neste trabalho, juntamente com as mediações diárias do professor, foi capaz de estimular a autonomia e o desenvolvimento

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



de competências e habilidades dos alunos que participaram da pesquisa. Todos os alunos, incluindo aqueles com histórico de indisciplina em sala mostraram-se motivados a realizar os procedimentos repassados no início do experimento e mostraram compromisso quanto ao registro das observações realizadas durante o período delimitado. Além disso, a atividade realizada também pode ser considerada como um recurso de inclusão, uma vez, como caráter avaliativo, permitiu que discentes que têm certa dificuldade em se adequar a forma tradicional de ensino, pudesse se apropriar dos conteúdos discutidos e assim garantir que todos os alunos tivessem a mesma oportunidade de construir seu conhecimento. Por outro lado, também teve um resultado significativo para o docente, uma vez que permitiu um contato mais próximo deste com cada aluno na sua individualidade, possibilitando assim a efetivação do processo de ensino e aprendizagem.

Referências

COELHO, Amílcar; ZUCCHETTI, Dinorá Tereza. As competências para o século XXI na perspectiva dos professores. **Revista Ibero-americana de Educación**, v. 74, p. 193-216, 2017.

CUTOLO, Angela. Escola, ensino aprendizagem e cidadania conjecturando com as teorias da aprendizagem. **Revista FA-ROL**, v. 4, n. 4, p. 72-79, 2017.

DE OLIVEIRA, Jane Raquel Silva. Contribuições e abordagens das atividades experimentais no ensino de ciências: reunindo elementos para a prática docente/Contributions and approaches of the experimental activities in the science teaching: Gathering elements for the educational practice. **Acta Scientiae**, v. 12, n. 1, p. 139-153, 2012.



HOFFMANN, Jussara Maria Lerch. Avaliação mediadora: uma relação dialógica na construção do conhecimento. **Avaliação do rendimento escolar. São Paulo: FDE**, p. 51-9, 1994.

MORALES, Cinthia. O processo de ensino e aprendizagem no Ensino de Ciências. **Revista Areté | Revista Amazônica de Ensino de Ciências**, v. 7, n. 14, p. 01-15, 2017.

PIAGET, Jean. **O nascimento da inteligência na criança**. 4. Ed. Rio de Janeiro: zahar, 1982.

VYGOTSKY, L. S. **Mind in society: The development of higher psychological processes**. Harvard university press, 1980.

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



A CULTURA DA AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NO ESPAÇO ESCOLAR: UMA BUSCA POR UMA AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NA PERSPECTIVA MEDIADORA

Daniela de Melo Sousa

UESPI

Ana Paula Ribeiro

UESPI

Cláudia Virgínia Albuquerque Prazim Brasilino

UESPI

Agência Financiadora: Universidade Estadual do Piauí

RESUMO

O presente trabalho foi realizado através das observações em uma escola pública de anos iniciais do Ensino Fundamental, situada na cidade de Parnaíba-PI. Busca-se com o relato incentivar os educadores à discussão sobre o tema avaliação da aprendizagem e de melhoria de atividades propostas dentro da sala de aula. Além disso, discutir sobre a temática da avaliação da aprendizagem, identificando os instrumentos utilizados para avaliar os alunos do Ensino Fundamental. O trabalho realizado é resultado da pesquisa desenvolvida através da experiência no Programa Institucional de Bolsas de Extensão Universitária (PIBEU), da Universidade Estadual do Piauí. O objetivo desse trabalho é compartilhar as vivências e observações das metodologias avaliativas, que os professores utilizam na sala de aula, pretendendo conhecer os instrumentos escolhidos pelo educador para as crianças dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Como suporte teórico utilizamos autores como Alarcão (2005), Fernandes (2009), Luckesi (2011) e Hoffmann (2009), para discutir o tema aqui proposto e auxiliar as reflexões a respeito de instrumentos de avaliação e a postura do educador com relação a diferença entre avaliar e verificar. Como resultados, observou-se que a cultura avaliativa tradicional ainda é forte nas práticas docentes por diversos motivos, sobretudo por uma cultural, que termina por empurrando a prática da reprodução avaliativa e da condução deste processo sem reflexões profundas sobre o processo de aprendizagem.

Palavras-chave: Ensino Fundamental. Avaliação da aprendizagem. Mediação.



ABSTRACT

The present work was carried out through the observations in a public school of initial years of Elementary School, located in the city of Parnaíba-PI. The report seeks to encourage educators to discuss the assessed theme of learning and to improve proposed activities within the classroom. Also, discuss the theme of learning assessment, identifying the instruments used for the evaluation of students in Elementary Education. The work carried out with the solution developed through the experience in the Institutional Program of University Extension Scholarships (PIBEU), State University of Piauí. The objective of this work is to share experiences and observations of evaluation methodologies that teachers use in the classroom, intending to know the instruments chosen by the educator for the children of the initial years of Elementary School. As a theoretical support, we use authors such as Alarcão (2005), Fernandes (2009), Luckesi (2011) and Hoffmann (2009) to discuss the theme proposed here and help as reflections on the evaluation instruments and the attitude of the educator regarding difference between evaluating and verifying. As results, it was observed that it is an available culture, it is still strong in the teaching practices by several parts, mainly by a culture, that ends up by pushing the practice of the available reproduction and the process of reflection on the learning process.

Key-words: Elementary School. Evaluation of learning. Mediation.

Introdução

A educação tem passado por diversas análises por parte de estudiosos que se empenham em conhecer e refletir sobre a realidade escolar e seus dilemas. O conhecimento sobre avaliação da aprendizagem pode ser considerado como recente no Brasil embora já haja estudiosos e bons materiais publicados. Segundo Luckesi (2011), o tema no Brasil começou a ganhar força no final da década de 1960 ao início da década de 1970. O autor ressalta que o nome utilizado há décadas atrás se restringia a “exames escolares” que ao longo do tempo, passou

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



por algumas mudanças em seu significado, e, portanto, não poderia mais ser nomeado dessa forma.

No século XXI se vivencia um intenso desenvolvimento das tecnologias, oportunizando ao docente usufruir dos mais diversos mecanismos para aperfeiçoar suas atividades no ambiente escolar, envolvendo o aluno em ideias estratégicas para então alcançar seu objetivo final, que é a aprendizagem. Mas com o problema de seleção de informações que os educadores e educandos têm acesso diariamente pela mídia impressa, televisionada e pela internet, se viu a necessidade de recriar estratégias que impulsionem os alunos a se tornarem críticos e reflexivos quanto às informações por eles vivenciadas no dia a dia.

Porém mesmo com todo com todos estes avanços, pouco consegue ainda alcançar estratégias para uma aprendizagem significativa na sala de aula. Há muitos problemas que fazem parte da rotina dos professores, dentre muitos educadores se questionam sobre como avaliar, a partir de quais critérios, como elaborar um instrumento avaliativos, etc.

Com os estudos desenvolvidos por autores da área da educação, é que nos sentimos incentivados a conhecer o contexto escolar através de observações, análises de dados e ação, mediante a necessidade da escola. Diante disso, este trabalho busca demonstrar uma pesquisa desenvolvida em uma escola que oferta os anos iniciais do Ensino Fundamental, da cidade de Parnaíba-PI, que objetivou conhecer as propostas de avaliação da aprendizagem trabalhadas pelos educadores, além de colaborar com discussões no encontro dos profissionais da escola e graduandos do curso de Pedagogia, descrevendo métodos avaliativos utilizados pelos professores e promovendo a discussão sobre o tema.



O trabalho apresenta um relato de experiência vivenciado a partir do desenvolvimento do projeto de pesquisa vinculado ao Programa Institucional de Bolsas de Extensão Universitária (PIBEU), da Universidade Estadual do Piauí. Como metodologia a pesquisa pauta-se em um estudo de campo, que utilizou como instrumento de coleta de dados a observação e o registro destas observações em um diário de campo.

Avaliação da aprendizagem na escola municipal: corpo docente

No primeiro momento foi aplicado aos professores, um questionário diagnóstico para conhecermos o ambiente escolar. Nessa investigação, buscou-se conhecer o perfil dos docentes e também as concepções dos professores sobre a proposta do projeto sobre o tema de avaliação da aprendizagem. Por questões de preservação da identidade dos educadores que trabalham nessa instituição a escola será chamada neste trabalho **Escola EF**, atribuindo assim um pseudônimo para a mesma.

A **Escola EF** está localizada na zona urbana da cidade de Parnaíba-PI, que enfrenta as mesmas dificuldades que assolam outras escolas públicas do mesmo município. Na escola de Ensino Fundamental (1º ao 5ºano) atende alunos nos turnos manhã e tarde. Ao todo são aproximadamente oito docentes com a ausência de coordenador pedagógico. Esta informação é necessária, pois percebemos que para um bom andamento da escola é necessário à presença de um coordenador, que conduza as atividades recorrentes na escola e articule as propostas pedagógicas entre os professores. Com a ausência do coordenador pedagógico, os educadores ficam de forma isolada não

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



havendo comunicação dos profissionais, o que acaba por impedir a evolução de atividades fundamentais.

Através da fala dos professores presentes nas reuniões que realizamos, as dificuldades em relação a avaliação da aprendizagem são grandes com relação ao desenvolvimento dos alunos por causa da falta de comunicação entre educadores. Pelo diagnóstico, aponta-se que os professores da **Escola EF** estão há bastante tempo atuando nessa área, alguns chegam a ter 14, 15 anos de atuação. Com os questionários aplicados aos professores, contendo oito questões relacionadas à avaliação da aprendizagem e também sobre a formação dos professores que trabalham na escola, constatamos que dos cinco professores que responderam as perguntas, quatro são formados em Pedagogia e um tem a a formação em Letras-Português. Quatro dos professores tiveram na universidade o acesso às discussões da disciplina de Avaliação da Aprendizagem. Um dos educadores que respondeu ao questionário, afirmou ter cursado a disciplina apenas em sua pós-graduação.

Através dos debates ocorridos os estudos realizados sobre a avaliação da aprendizagem ainda são recentes na formação dos profissionais da educação. Mesmo alguns dos docentes afirmando ter cursado a disciplina na graduação, observamos que a prática está voltada para os exames no sentido de verificação como forma de quantificar as crianças e não da avaliação como qualificação. Os professores compreendem avaliação de forma mecânica não se compreendendo o real significado. Com isso, as práticas se tornam repetitivas e tradicionais. Partindo desse panorama, observamos que nesta escola o uso dos instrumentos de avaliação também é compreendido de forma equivocada, pois os instrumentos se resumem basicamente a provas e tarefas de casa.



Instrumentos de avaliação da aprendizagem mais recorrentes na experiência

Antes de apresentarmos os instrumentos mais usados pelos professores que ajudaram essa pesquisa, é necessário mostrarmos a diferença entre verificação e avaliação. Desse modo, para Luckesi (2011):

[...] a verificação encerra-se no momento em que o objeto ou ato de investigação chega a ser configurado, sinteticamente, no pensamento abstrato, isto é, no momento em que chega à conclusão que tal objeto ou ato possui determinada configuração. [...] isso quer dizer que o ato de avaliar não se encerra na configuração do valor ou qualidade atribuídos ao objeto em questão, exigindo uma tomada de posição favorável ou desfavorável ao objeto de avaliação, com uma consequente decisão de ação. (LUCKESI, 2011, p.52).

Nesse sentido, verificação é limitada ao passo que o aluno constrói ao longo da trajetória escolar, impedindo que as mudanças significativas do educando sejam valorizadas. A avaliação, portanto, diferente da verificação, deixa abertura para analisar e observar a evolução do aluno e agir a partir da iniciativa de mudança proposta pelo educador depois dos resultados coletados por ele.

De acordo com as observações no período de novembro de 2016 a maio de 2017, podemos constatar que a maneira que a escola trabalha os instrumentos da avaliação é através do diagnóstico, tarefas e provas. Sempre no início das aulas, no primeiro semestre, os professores fazem um diagnóstico dos conhecimentos dos alunos, principalmente daqueles que estão nos anos iniciais.

Por meio de algumas tarefas, os professores acabam identificando as principais dificuldades que são recorrentes

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



no meio escolar. Mesmo com os resultados observados e recolhidos, os professores não compreendem que devem tomar medidas para reverter esse quadro na escola. Com isso, estas dificuldades que alguns alunos apresentam, acabam sendo levados adiante, tomando proporções maiores que exigem ações de emergências. Luckesi (2011) diz que: “Não basta somente termos uma intenção e um desejo genérico de mudar” por isso, que se faz necessário o educador pensar em suas práticas avaliativas de forma crítica.

Ao longo dos bimestres os professores se utilizam de atividades no caderno ou no livro, com objetivo de memorização das respostas, desta maneira, as revisões que foram repassadas para os alunos na maioria das vezes, eram utilizadas na prova aplicada. Hoffmann (2014, p. 93) cita que: “[...] compreender não significa repetir ou memorizar, mas descobrir as razões das coisas, numa compreensão progressiva das noções”, além de resultar em processos de afinidade e aprofundamento do saber.

A prova é elaborada por cada professor, os relatos indicam que não há tempo suficiente para o momento pedagógico, ou seja, as reuniões de carácter avaliativo coletivo, para saber a realidade de cada criança presente. Com isso, os educadores preferem realizar a elaboração de provas individual. Sobre este contexto Hoffmann (2009) explica que professor deve reagir a esses imprevistos.

O que pode ser percebido é que a grande maioria dos docentes na teoria sabe da importância de se utilizar metodologias diferenciadas para o processo de ensino e aprendizagem. Porém, o que acontece na realidade da sala de aula, são reproduções de práticas avaliativas tradicionais, que leva apenas resultados e de forma consciente e inconsciente, criam um julgamento sobre os alunos.



Identificamos que os professores continuam com os mesmos discursos sobre aprendizagem, no ciclo de culpar a família, falta de recursos escolares e falta de tempo para aplicação de atividades extras. Porém esquecem que a escola também é responsável pelo educando e todas as estratégias que envolvam a comunidade próxima à instituição.

A gestão escolar, também é alvo de discussões entre os estudiosos, pois Alarcão (2005) explica que o professor não atua isoladamente da escola, mas o avanço acontece com a ajuda e trocas de experiências de seus colegas de trabalho e do gestor escolar. Para a autora, um educador que conhece os medos, dificuldades, preocupações, vivência do aluno, é um educador que saberá criar estratégias que chamem atenção do educando. Dessa forma, o professor deverá observar a realidade de vida de cada criança, e posteriormente, refletir sobre práticas lúdicas para aperfeiçoar suas metodologias de ensino.

Sinalizando novos métodos de avaliar

Observando as práticas dos professores em sala de aula, sugerimos o uso da avaliação diagnóstica para anteceder toda e qualquer ação elaborada pelo educador para conhecer as dificuldades e perceber os avanços que ocorrem dos alunos durante o período estudantil. Porém esta prática já é realizada pelos professores da escola, o que parece que ainda não se compreendeu bem é a finalidade do diagnóstico. Não somente isso, mas o professor deve oportunizar os educandos de forma igual e desafiando-os a resolverem problemas e participar ativamente no processo de ensino. A avaliação não pode parar, pois os alunos devem criar hábitos de refletir a todo instante sobre as temáticas levadas pelo educador para a sala. A avaliação não deve se limitar entres os muros da escola, Para Fernandes (2009):

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



[...] o caso de visitas a museus, a unidades empresariais, a mercados, a associações culturais e recreativas, a instituições científicas ou instituições de outra natureza. [...] sempre que possível ao longo dos períodos escolares e não em dois ou três momentos previamente anunciados. (FERNANDES, 2009, p. 96)

Também é importante ressaltar que o professor deverá fazer uma reflexão sobre o seu tipo de metodologia: É estruturada de maneira adequada? Os alunos estão aprendendo? Fazer uma autoavaliação de sua prática, sair da reprodução de pensar que existe apenas a prova como um instrumento de avaliar, pois fazendo essa reflexão constantemente se sentirá mais seguro para acompanhar aquele aluno que apresenta dificuldade. Sendo assim, “A avaliação é a reflexão transformada em ação. Ação, essa, que nos impulsiona a novas reflexões” (HOFFMANN, 2014, p.80). O professor medita acerca de suas práticas, não as reproduzindo de forma mecânica e tradicional.

Exige-se do professor também a capacidade de criar estratégias rápidas, de elaborar atividades diante do que está acontecendo, conseguindo dessa forma, se manter estável e confiante. Por isso, o educador deve reconhecer as dificuldades na escola tanto institucionais quanto pessoais, para que planeje estratégias e estimule as mudanças. Tudo deve ser trabalhado dentro do contexto da escola, e através da comunidade em que a mesma, está inserida. De nada vale essa preocupação se não estiver centralizada em uma ideia “libertadora de avaliação” (HOFFMANN 2014, p.143).

Considerações finais

O professor expressa nitidamente sua preocupação com a metodologia que ele deverá utilizar na sala de aula.



Dessa forma, o educador precisa enxergar a criança como “ser social e político responsável pelo seu desenvolvimento”. Através disso, o aluno se sentirá confiante em tomadas de decisão mostrando que ele tem um significado como indivíduo. O objetivo das reuniões pedagógicas que participamos foi o de promover discussões sobre as práticas dos educadores quando se trata de avaliação da aprendizagem, refletindo assim sobre atitudes que os docentes devem avaliar e pensar o seu contexto escolar.

Concluimos que não é fácil o processo de avaliar o aluno e percebemos a dificuldades de alguns professores nesta escola pública não diz respeito a falta de instrução sobre o tema avaliação da aprendizagem, mas a uma questão cultural. Sobre a avaliação da aprendizagem infelizmente a realidade da escola brasileira pública ou particular ainda é levada como uma prática tradicional, que muitas vezes fazem o diagnóstico, mas não sabem como conduzir uma intervenção adequada.

A avaliação deve ser um ato associado a todas atividades da escola e não ser tratado como um ato isolado, como um momento sucessivos estanques. Deste modo, as reflexões aqui manifestadas nos mostram a necessidade de ressignificar a avaliação no processo de aprendizagem pois o professor pode se utilizar de diferentes instrumentos que possam identificar os conhecimentos que os alunos possuem e dos que ainda precisam dominar, estar atento de que cada criança tem sua maneira de aprender.

Referências

ALARCÃO, Isabel. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. 4. ed. São Paulo, SP: Cortez, 2005.

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



FERNANDES, Domingos. **Avaliar para aprender**: fundamentos, práticas e políticas. São Paulo, SP: Editora UNESP, 2009.

LUCKESI, Cipriano. **Avaliação da aprendizagem escolar**: estudos e proposições. São Paulo, SP: Editora Cortez, 2011.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliação mediadora**: uma prática em construção da pré-escola à universidade. Porto Alegre, RS: Mediação, 2009.

_____. **Avaliação**: mito & desafio: uma perspectiva construtivista. 44. ed. Porto Alegre, RS: Mediação, 2014.

ANEXO

QUESTIONÁRIO APLICADO AOS PROFESSORES

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PIAUÍ
PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSA DE
EXTENSÃO
CURSO DE LICENCIATURA PLENA EM PEDAGOGIA
PROJETO: OS CAMINHOS DA AVALIAÇÃO DA
APRENDIZAGEM: UMA ANÁLISE DAS PRÁTICAS
AVALIATIVAS EM SALA DE AULA E O ESTUDO DA
TEORIA DA AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM

Caro(a) professor(a), gostaríamos da sua colaboração para o preenchimento das informações abaixo a fim de que possamos reconhecer o perfil dos(as) professores(as) da escola parceira do nosso projeto, para assim podermos planejar as nossas ações que serão desenvolvidas em parceria com os(as) professores(as) desta instituição. Neste formulário você não precisa se identificar, mas pedimos que preencha as informações de maneira precisa.



1. Você possui formação no Ensino Superior? () Sim () Não
Em caso de não, qual é o seu grau de formação?

Em caso de sim, qual é a sua formação no Ensino Superior?

2. Na sua formação do Ensino Superior você cursou a disciplina de Avaliação da Aprendizagem? () Sim () Não
3. Aproximadamente há quanto tempo você atua como docente?
4. Desde que você começou a trabalhar como educador(a) você recebeu alguma formação que lhe orientasse com o tema da avaliação da aprendizagem? () Sim () Não

Em caso de resposta afirmativa, por favor, descreva como foi essa formação:

5. Na sua opinião, qual é a relevância que a avaliação possui no processo de aprendizagem do(a) aluno(a) e na prática docente?
6. Quais são as estratégias que você utiliza para avaliar os(as) alunos(as) em sala de aula?
7. Há alguma orientação por parte da secretaria municipal ou da gestão da escola de como deve ser a avaliação da aprendizagem no decorrer do ano letivo?
8. Na sua prática docente quais dificuldades você encontra em avaliar o(a) seu(sua) aluno(a)?

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL: CONTRIBUIÇÕES DO SISTEMA DE AVALIAÇÃO DAS ESCOLAS MUNICIPAIS DE ATIBAIA (SAEMA) PARA A CONSTRUÇÃO DE UMA AVALIAÇÃO ÉTICA E EMANCIPATÓRIA

**Maria Lúcia Nunes Serrano
Angelina Ceballos Mendes de Oliveira
Eliane Doratiotto Endsfieldz
Marcia Aparecida Bernardes**

RESUMO

Este relato de experiência trata da implantação e execução de um sistema de avaliação nas escolas municipais da cidade de Atibaia/SP, cujo objetivo maior é que este seja um instrumento diagnóstico e formativo no processo de ensino e aprendizagem, que dialogue com o planejamento, com o desenvolvimento das habilidades e competências, através de práticas inovadoras para avaliar, rompendo com o paradigma de uma avaliação meramente classificatória e excludente para uma avaliação ética e emancipatória. A resistência dos profissionais envolvidos nesse processo, mais especificamente os docentes e a trajetória no desenvolvimento das análises e reflexões, quebrando essa resistência, tornando-o o principal agente na transformação do Sistema de Avaliação das Escolas Municipais de Atibaia (SAEMA). Os desafios enfrentados, as conquistas e os avanços com os resultados até aqui apresentados, bem como novas possibilidades para aprimorar o sistema, e, conseqüentemente, o ensino e a aprendizagem.

Palavras-chave: Avaliação. Ensino e Aprendizagem. Percurso de Aprendizagem.

ABSTRACT

This experience report is about the introduction and execution of an evaluation system into the public schools of the city of Atibaia/SP, which the major target is for it to be a diagnostic and leaning instrument for teaching and learning process, and to dialogue with planning, skills and competence development through progressive



practices to evaluate, breaking paradigms of a classificatory evaluation instead of an ethical and emancipatory one. The reluctance of professionals involved in this process, more specifically the teaching staff and the path of analysis and reflections development breaking this resistance, becoming the main transformation agent of the Evaluation System of Atibaia Public Schools (SAEMA). The challenges faced achievements and progress with the presented results so far, as well as the new possibilities to improve the system and therefore, the learning and teaching process.

Keywords: Evaluation. Teaching and Learning. Evaluative Process.

Introdução

A avaliação da aprendizagem escolar é um tema complexo e de grande relevância para o processo de ensino aprendizagem, sendo alvo de preocupação dos educadores e técnicos da Secretaria de Educação. O presente relato tem o intuito de mostrar o processo de implantação do Sistema de Avaliação das Escolas Municipais de Atibaia (SAEMA), as problemáticas enfrentadas, os desafios e os avanços obtidos até a presente data. Embora em 2013 este município já contasse com um projeto chamado Avaliações Unificadas, não existiam dados sobre os resultados da aprendizagem dos alunos e constatamos também que havia uma grande defasagem na formação dos professores e dos gestores acerca dos temas “aprendizagem” e “avaliação”.

A partir desta realidade, a *equipe técnico-pedagógica* da Secretaria de Educação, elaborou outros instrumentos para o acompanhamento da aprendizagem dos alunos, e finalmente, no segundo semestre de 2015, realizou a implantação do SAE-MA, cujo objetivo é elaborar instrumentos de avaliação a serem aplicados a todos os alunos do 1º ao 5º ano, visando, também, a implementação de uma Plataforma de Gestão de Informações Educacionais. Desta forma, seria possível uma análise macro

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



da realidade da educação em toda a rede municipal, e específica, estratificada por escola e suas respectivas turmas, além da análise individual do desenvolvimento de cada aluno, viabilizando ao gestor e a sua equipe pedagógica uma ferramenta que permite o acompanhamento detalhado dos processos de ensino-aprendizagem, possibilitando estabelecer relações significativas entre as unidades escolares e a Secretaria de Educação.

O SAEMA prevê a avaliação bimestral de todos os discentes do Ensino Fundamental I (1º ao 5º ano), atualmente 8.213 alunos; nos componentes curriculares Língua Portuguesa e Matemática, para os alunos do 1º ano; e Língua Portuguesa, Matemática e Ciências Humanas e da Natureza para os alunos de 2º, 3º, 4º e 5º ano, contemplando ainda, Produção de Texto para todos os anos.

As avaliações são elaboradas por uma equipe de elaboração, contratada pela empresa vencedora do Concurso de Projetos, conforme os conteúdos, habilidades, capacidades, descritores e direitos de aprendizagem cabíveis a cada ano/série, de acordo com os documentos oficiais norteadores da educação brasileira. Há ainda a equipe de validação, composta por professores coordenadores das unidades escolares e membros da equipe técnico-pedagógica da Secretaria de Educação cuja responsabilidade é analisar as avaliações de todos os componentes curriculares e encaminhar as adequações necessárias para a equipe de elaboração. Embora o SAEMA seja um projeto construído por nossa rede de ensino, este não se encontra pronto, acabado, perfeito, pois ao longo de oito edições já realizadas, enfrentamos muitas dificuldades quanto à qualidade das questões elaboradas e ainda temos muitos ajustes a fazer para torná-lo um instrumento realmente eficaz na qualificação da aprendizagem dos alunos.



Através da Plataforma de Gestão de Informações Educacionais, o sistema elabora gráficos e relatórios quantitativos a partir do rendimento dos educandos, obtidos através dos dados lançados pelos educadores, que contribuem muito para a análise dos resultados e, conseqüentemente, para a reflexão e elaboração de planos de ação condizentes com as necessidades dos alunos. Ainda assim, a partir de uma análise mais apurada de como a informação gerada está sendo utilizada pelas equipes gestoras, evidencia-se a necessidade que os relatórios abordem além de dados quantitativos, dados qualitativos e possíveis correções de rota para que sejam apresentadas aos professores, possibilidades de alterar o percurso e acompanhar processualmente a evolução de cada aluno.

Temos também muito a caminhar no sentido de inserir os alunos e a comunidade escolar na reflexão sobre a aprendizagem, uma vez que não é uma prática comum, processos de autoavaliação que abordem a metacognição, onde os alunos devem ser levados a refletir sobre suas aprendizagens, estratégias ou dificuldades. Normalmente o processo vivido é esquecido, dando-se maior ênfase às notas e médias. (HOFFMANN, 2014).

Desde 2013, a Secretaria de Educação preocupou-se em ofertar capacitações em serviço, sendo os principais temas abordados: aprendizagem e avaliação, temas esses intensificados pela implementação do SAEMA e apesar de discutirmos muito a importância da utilização de diversos instrumentos para o acompanhamento da aprendizagem, houve grande resistência e desconfiança frente ao novo instrumento. Muitas dúvidas surgiram, assim como muita dificuldade para acessar a plataforma, lançar os dados e utilizar seus recursos. Dificuldades que foram superadas paulatinamente, inclusive com im-

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



plantação de leitura óptica, do 3º ao 5º ano, aprimorando o sistema.

O ato de avaliar nas escolas ainda gera temor nos educadores, alunos, pais e comunidade escolar em geral, possivelmente pelo estigma do uso punitivo do instrumento na maioria das vezes, associado a uma função de julgamento de valor, classificação e eliminação (HOFFMANN, 2014).

Apesar de toda reflexão acerca do quanto o sistema ainda necessita evoluir, desde o início de sua implantação, o objetivo principal do SAEMA é o de possibilitar que cada unidade escolar visualize a sua própria evolução, entre uma avaliação bimestral e outra, constituindo-se como um precioso instrumento de estudo para identificar as fragilidades de cada turma e de cada aluno, e assim, planejar as intervenções necessárias para o avanço na qualidade do ensino.

Os gráficos e relatórios quantitativos produzidos pelo SAEMA em comparação aos demais instrumentos de avaliação, constituem ferramentas indispensáveis, já que a atuação das equipes gestoras da Secretaria de Educação e das próprias unidades escolares pode ocorrer de maneira imediata e assertiva, além do que também são usados para a tomada de decisão quanto às políticas públicas, investimentos, formação continuada de professores, aquisição de materiais pedagógicos, entre outros aspectos relevantes do processo de ensino e aprendizagem.

Neste sentido, Neto valida a concepção de avaliação que procuramos desenvolver em nossa Rede de Ensino ao afirmar que “avaliar como crítico um sistema educacional que tem um desempenho abaixo de um patamar julgado ideal, não fará com que ele melhore seu desempenho. É preciso identificar as causas desse baixo desempenho e atuar para superá-las” (NETO, 2010, pág. 89).



Metodologia

O período analisado abrangeu as oito edições do SAEMA realizadas bimestralmente, no período de setembro de 2015 a março de 2017. Para um estudo mais detalhado foram observados resultados de cada ano/série a cada bimestre, através dos relatórios e gráficos produzidos a cada edição do SAEMA e um comparativo com outros instrumentos de avaliação, inicialmente por parte da equipe técnico-pedagógica da Secretaria de Educação que também fomentou discussões com as equipes gestoras (diretor e professor coordenador). Estas, por sua vez, foram multiplicadoras dessa prática em sua própria unidade escolar, incentivando a análise e reflexão dos dados por parte dos educadores. Mediante os resultados obtidos, foram desenvolvidos planos de ação para superar as defasagens e fragilidades detectadas, através de recuperação contínua e recuperação paralela.

Resultados

A implantação do SAEMA permitiu levantar dados específicos sobre a avaliação da aprendizagem, promovendo importantes discussões acerca da utilidade do mesmo como instrumento de reflexão para tomada de decisões, rompendo com a visão classificatória que a avaliação carrega consigo.

Historicamente, a avaliação sempre teve caráter excludente, punitivo e autoritário, negligenciando seu real papel como instrumento de diagnóstico e assumindo um caráter normativo para disciplinar comportamentos e atitudes. A atual proposta diagnóstica e dinâmica da avaliação tem característica qualitativa e preocupa-se não somente em medir a aprendizagem como um

ORGANIZADORES

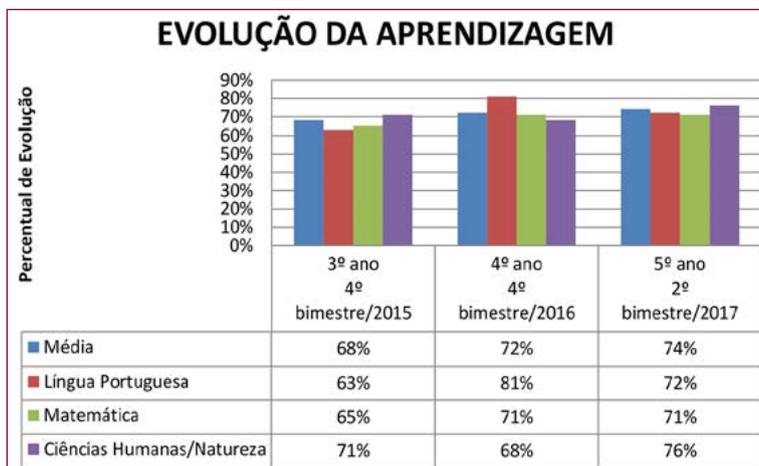
MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



fim, mas também como processo em que devem ser levados em consideração outros aspectos que afloram no cotidiano da sala de aula (RIBEIRO, 2011, p.21).

É notável a evolução dos alunos ao longo dos anos letivos de 2015 (3º ano), 2016 (4º ano) e 2017 (5º ano), em todos os componentes curriculares, ressaltando que o percentual de aprendizagem alcançado pelo 5º ano corresponde ao 2º bimestre do corrente ano letivo, conforme evidencia a figura 1:

Figura 1 – Evolução da Aprendizagem ao longo dos anos letivos 2015, 2016 e 2017

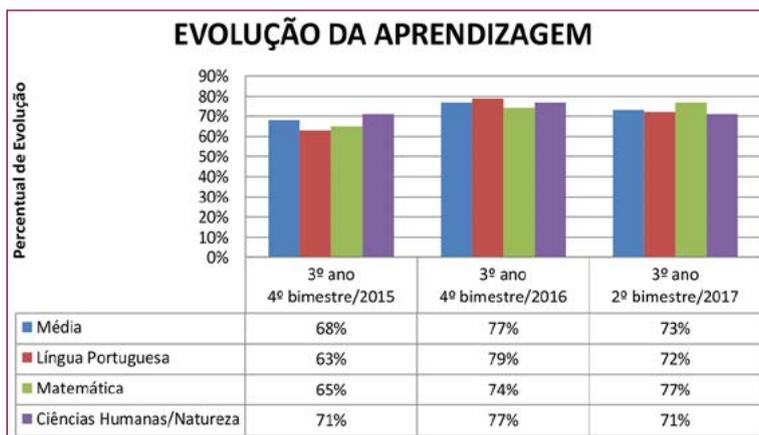


Fonte: Secretaria de Educação da Estância de Atibaia.

A figura 2 evidencia a evolução apenas dos alunos ao final do Ciclo de Alfabetização (3º ano):



Figura 2 – Evolução da Aprendizagem, por componente curricular dos alunos do 3º ano EF



Fonte: Secretaria de Educação da Estância de Atibaia.

Ao observarmos o gráfico de evolução dos alunos do 3º ano, ao final do Ciclo de Alfabetização, em 2015 e 2016, constatamos grande desenvolvimento dos mesmos. Já no corrente ano letivo, constatamos as defasagens em Língua Portuguesa e Ciências Humanas e da Natureza, as quais serão abordadas nos próximos bimestres para superação das fragilidades.

A cada edição, a análise gráfica e análise dos relatórios permitiu a visualização dos resultados, possibilitando a percepção, em cada componente curricular, de quais habilidades e capacidades precisavam ser retomadas, individualmente, em cada ano/série e conseqüentemente, em toda rede de ensino, denotando o real objetivo do instrumento: avaliar para diagnosticar e diagnosticar para nortear as ações que contribuiriam para a efetiva aprendizagem dos alunos.

Nesse sentido “a avaliação deverá ser assumida como um instrumento de compreensão do estágio de aprendizagem

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
 NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
 RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



em que se encontra o aluno, tendo em vista tomar decisões suficientes e satisfatórias para que possa avançar no seu processo de aprendizagem (LUCKESI, 2005, p.81) ”.

Considerações finais

Foram apresentados neste relato de experiência, os desafios enfrentados, as problemáticas que surgiram durante o percurso e os avanços obtidos através da implantação do SAE-MA, proporcionando resultados mais rápidos e, consequentemente; a tomada de decisão através de plano de ação imediato.

Quando pensamos na implantação do sistema, sabíamos que a tarefa seria árdua, desde as questões burocráticas que envolvem implantar um projeto como este até a sua operacionalização, funcionamento e aproveitamento. Durante o percurso, ao longo das oito edições já realizadas, muitas situações problema surgiram, desde a rejeição inicial do “novo”, as dificuldades para fazer os lançamentos no sistema, além da dificuldade em analisar os dados gerados e utilizá-los a favor da aprendizagem. A cada edição, através das reuniões para análise e discussão dos resultados, os problemas iam sendo superados e outros entraves surgiam.

Segundo Smole; Diniz (2017),

a avaliação permite que educador e educando detectem pontos frágeis, deixando claro qual a ênfase deve ser dada ao processo de ensino e aprendizagem. Ou seja, a avaliação é instrumento de diagnóstico e acompanhamento da formação que ajuda o aluno a aprender. É por meio dela que o professor revê os procedimentos adotados e replaneja sua atuação. Por outro lado, o educando vai continuamente refletindo seus avanços e dificuldades.



Consideramos o saldo positivo, pois conforme dados apresentados, houve evolução da aprendizagem dos alunos da rede municipal de ensino de Atibaia e o SAEMA, apresentado neste relato, vem ganhando espaço como instrumento de análise e pesquisa, abrindo-se diversas possibilidades no campo pedagógico, fortalecendo o papel formativo que a avaliação deve ter no processo de ensino aprendizagem.

Referências

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

HOFFMANN, J. **Avaliar para promover**: as setas do caminho. 15. ed. Porto Alegre: Mediação, 2014.

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

NETO, J. L. H. **Avaliação externa de escolas e sistemas**: questões presentes no debate sobre o tema. Revista Brasileira de Educação Pedagógica, Brasília, v.91, n.227, p.84-104, jan/abr.2010. Disponível em: <<http://rbep.inep.gov.br/index.php/rbep/>>. Acesso em: 20/07/2017 - 11h30

RIBEIRO, A. P. de M. **A Avaliação Diagnóstica da Alfabetização Norteando os Caminhos para o Êxito do Processo de Alfabetizar Crianças**. 2011. 374 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, Fortaleza (CE). Disponível em: <repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/3375/1/2011_Tese_APMRibeiro.pdf>. Acesso em: 24/07/2017 às 15:12

SMOLE, K. S.; DINIZ, M.I. **Comunicação em matemática**: instrumento de ensino e aprendizagem. Disponível em: <mathema.com.br/reflexoes/comunicacao-em-matematica-instrumento-de-ensino-e-aprendizagem-2/>. Acesso em: 25/07/17 - 13h41.

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM ESCOLAR NA PERSPECTIVA DA APRENDIZAGEM COOPERATIVA

Dóris Sandra Silva Leão

SEDUC

Maria Isabel Figueiras Ciasca

UFC

Agência Financiadora: não contou com financiamento

RESUMO

Este trabalho pretende contribuir com os estudos acerca da avaliação da aprendizagem escolar na perspectiva da proposta teórico-metodológica da aprendizagem cooperativa, mediante reflexões preliminares de sua implantação em uma escola em tempo integral da rede municipal de ensino de Fortaleza. Nesse sentido, fez-se inicialmente, uma revisão teórica sobre as concepções que fundamentam a constituição da aprendizagem, com amparo nos estudos de La Taille (1992) e Rego (1995); com relação às concepções teóricas de avaliação da aprendizagem, em sintonia com a realidade existente no contexto escolar, buscou-se suporte nos preceitos de Luckesi (2001; 2011) e Hadji (2001); e no que se refere à aprendizagem cooperativa recorreu-se a Carvalho (2015) e Lopes e Silva (2009), averiguando a intercessão teórica entre avaliação e cooperação, assim como os limites encontrados na prática escolar. As análises revelam possibilidades de avanço no desenvolvimento da proposta da aprendizagem cooperativa, em articulação com uma avaliação que supere suas características punitivas e classificatórias, tornando-se mais formativa.

Palavras chave: Aprendizagem. Avaliação. Aprendizagem cooperativa.

ABSTRACT

This work intends to contribute with the studies about the evaluation of the school learning from the perspective of the theoretical and methodological proposal of the cooperative learning, through preliminary reflections of its implantation in a full time school of the municipal teaching network of Fortaleza. In this sense, a theoretical revision was made initially on the conceptions that underlie the constitution of learning, with support in the studies of La Taille



(1992) and Rego (1995); In relation to the theoretical conceptions of learning evaluation, in line with the reality existing in the school context, support was sought in the precepts of Luckesi (2001, 2011) and Hadji (2001); And with regard to cooperative learning, we used Carvalho (2015) and Lopes e Silva (2009), investigating the theoretical intercession between evaluation and cooperation, as well as the limits found in school practice. The analysis reveals possibilities of advancement in the development of the cooperative learning proposal, in articulation with an evaluation that surpasses its punitive and classificatory characteristics, becoming more formative.

Key-words: Learning. Evaluation. Cooperative learning.

Introdução

A história da avaliação da aprendizagem escolar no Brasil é carregada por uma configuração tradicional, na qual todos os que fazem parte ou relacionam-se direta ou indiretamente com a escola são impregnados pela pedagogia do exame, haja vista a utilização das provas e testes escolares com o objetivo de classificar os alunos em melhores ou piores; selecioná-los em aptos ou não aptos para progredir de uma série ou etapa educativa para outra; ou puni-los por indisciplina e falta de interesse, de forma a mantê-los sob controle (LUCKESI, 2001; 2011).

A cultura do exame, por conseguinte, faz parte de uma concepção filosófica maior de ensino e de aprendizagem, a Pedagogia Tradicional, na qual o professor é o detentor do conhecimento a ser transmitido ao aluno e este mero receptor dos conteúdos ensinados. Assim, o professor representa a autoridade ativa e incontestável do processo educativo; e o aluno, o sujeito passivo sem vontade e sem autonomia para pensar, opinar e construir suas aprendizagens (REGO, 1995; LUCKESI, 2011)

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



A proposta da aprendizagem cooperativa, por outro lado, objetiva promover a aprendizagem dos alunos mediante a cooperação dos sujeitos no desenvolvimento do ensino e da aprendizagem, mediante a cooperação na construção do conhecimento (CARVALHO, 2015). Para tal, os alunos estudam em grupos, denominados células cooperativas, nas quais dialogam, trocam conhecimentos conceituais, procedimentais e atitudinais¹, tornando-se protagonistas de suas aprendizagens.

Foi nesse contexto contraditório de implementação da concepção teórico-metodológica da aprendizagem cooperativa, em uma escola em tempo integral da rede pública municipal de ensino de Fortaleza, que esta doutoranda em Educação Brasileira iniciou sua pesquisa, na qual defende a tese de que a aprendizagem cooperativa proporciona o empoderamento do aluno na construção do conhecimento, de forma cooperativa e solidária.

Daí as perguntas pertinentes à primeira fase da pesquisa: como se dá a implantação da aprendizagem cooperativa em sala de aula e na escola? Os professores conseguem romper facilmente com suas concepções tradicionais, evoluindo para uma concepção mais emancipatória de aprendizagem? Como o sistema educacional e seus sujeitos se adequam a essa implementação? Quais os principais entraves da implementação? Qual o papel da gestão escolar para potencializar o sucesso da aprendizagem cooperativa?

Este trabalho traz as primeiras aferições desta pesquisadora no acompanhamento à implementação da aprendizagem

¹ Para Cesár Cool (2000) a educação escolar deve abranger três tipos de conteúdos: 1. conceituais – situam-se no campo do *saber*, dizem respeito a informações, dados e fatos historicamente construídos pela humanidade; 2. procedimentais – situam-se no campo do *saber fazer*, são procedimentos e habilidades práticas a serem desenvolvidas no cotidiano escolar; 3. atitudinais – situam-se no campo do *saber ser*, são princípios e atitudes necessários ao ser humano para sua atuação em sociedade.



cooperativa; como também como participante de formações para professores em aprendizagem cooperativa dadas pela equipe de formadores do Programa de Estímulo a Aprendizagem Cooperativa na Escola (PRECE), sob a liderança do Prof. Dr. Manoel Andrade, ícone dos trabalhos e pesquisas dessa metodologia no Ceará.

Faz-se mister realizar, por conseguinte, uma revisão teórica acerca da aprendizagem cooperativa, bem como da avaliação da aprendizagem, para que se possa vislumbrar caminhos possíveis de diálogo e articulação entre ambos, com vistas ao empoderamento do aluno como protagonista de sua aprendizagem.

Aprendizagem cooperativa

A proposta da aprendizagem cooperativa vem sendo desenvolvida no Ceará a partir da experiência educativa do professor Manoel Andrade na década de 90, ao estudar com jovens da sua cidade natal Pentecoste, em células cooperativas, tendo como objetivo o ingresso na universidade. Aos poucos a experiência foi crescendo, a partir do aprofundamento teórico e do aperfeiçoando de metodologias didático-pedagógicas da equipe de estudiosos e formadores do Programa de Estímulo à Cooperação na Escola (PRECE), de forma a potencializar o espírito cooperativo entre os estudantes (FIRMIANO, 2011).

Segundo Jonhson, Jonhson e Holubec (*apud* Lopes e Silva 2009, p. 3), a aprendizagem cooperativa é “um método de ensino que consiste na utilização de pequenos grupos, de tal modo que os alunos trabalhem em conjunto para maximizarem a sua própria aprendizagem e a dos colegas”.

Lopes e Silva (2009, p.15), portanto, elencam os elementos básicos da aprendizagem cooperativa, com base em Jonh-

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



son, Jonhson, 1989; Jonhson, Jonhson e Holubec, 1993, como sendo:

1. Interdependência positiva - trata-se da dependência mútua entre os alunos para que a aprendizagem aconteça, gerando conexão e fortalecimento de laços solidários;
2. Responsabilidade individual e de grupo - trata-se do compromisso específico de cada aluno perante a aprendizagem individual, mas também grupal;
3. Interação promotora ou face a face - trata-se da relação saudável entre os alunos, mediante o diálogo e a comunicação eficiente;
4. Competências ou habilidades sociais - trata-se das competências atitudinais a serem desenvolvidas para que os alunos se relacionem positivamente; e
5. Avaliação do Grupo - trata-se da apreciação dos componentes do grupo acerca da sua colaboração para com a aprendizagem, nos vários aspectos que envolvem as relações cotidianas.

Por meio desses elementos, se desenrolam as atividades pertinentes à construção da aprendizagem cooperativa. Contudo, a simples aplicação desses elementos, assim como das estratégias pedagógicas a eles relacionadas, não asseguram a cooperação e, conseqüentemente, a aprendizagem.

As concepções teóricas da construção da aprendizagem devem ser ampliadas, especialmente no que tange à avaliação da aprendizagem, haja vista que, como advoga Charles Hadji (2001), a avaliação encontra-se do centro da ação de formação.

Avaliação da aprendizagem escolar

A avaliação da aprendizagem escolar, para receber esta denominação, precisa ter como objetivo central a promoção da



aprendizagem do aluno, por intermédio do diagnóstico que propicia, todavia, precisa ir além disso, pois esse diagnóstico não pode se limitar à constatação de uma realidade, mas fornecer informações ao professor para modificá-la, seja para a progressão, seja para a recuperação do aluno (LUCKESI, 2001; 2011).

Dessa forma, a avaliação da aprendizagem pressupõe um caráter formativo, ou seja, além de diagnosticar como o aluno se encontra, deve remeter a uma tomada de decisão sobre o que fazer: se o aluno aprendeu os conhecimentos, procedimentos e atitudes previstos para uma determinada etapa, o professor deve dar sequência ao seu planejamento pedagógico; se o aluno, de outro modo, apresentou dificuldades, o professor deve rever seu planejamento, de forma a regular a aprendizagem, como advoga Hadji (2001):

À coleta de informações, referente aos progressos realizados e às dificuldades de aprendizagem encontradas pelos alunos, acrescenta-se uma interpretação dessas informações, com vistas a operar um diagnóstico das eventuais dificuldades, tudo isso levando a uma adaptação das atividades de ensino/aprendizagem – coleta de informação/diagnóstico individualizado/ajuste da ação, assim se apresenta a sequência formativa (p. 21).

Luckesi (2011) afirma, contudo, que a escola brasileira pratica uma pedagogia do exame, pois as atividades avaliativas estão voltadas para provas e exames, nos quais durante um determinado período letivo, aplicam-se testes ou provas, porém, independente dos resultados alcançados, não são realizadas intervenções pedagógicas pertinentes, apenas se constata a situação educativa presente do aluno e dá-se sequência aos conteúdos planejados.

Ao examinador interessa apenas o desempenho presente do educando, como decorrente do que já aconteceu.

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



Não lhe importa saber se ele pode aprender ainda ou até aprender mais do que já aprendeu; importa-lhe somente o já aprendido. Com base nesse dado o estudante será classificado, de forma quase inapelável, pois que, no cotidiano escolar, dificilmente a classificação de um estudante será modificada após seu registro, usualmente sobre a forma de nota ou conceito (p. 182).

Para o autor, entretanto, é difícil mudar essa realidade, em razão da resistência dos sujeitos do processo educacional em transitar do ato de examinar para o de avaliar, devido a um conjunto complexo de relações histórico-sociais, como explica:

A replicação psicológica por parte do educador daquilo que ocorreu com ele em sua vida pessoal e escolar; 2. as relações de poder administradas no espaço microsocial da escola que sustentam o modelo macrosocial; 3. os efeitos da herança histórica que temos dos exames presentes em nossas ações cotidianas de ensino; 4. o modelo autoritário e excludente da sociedade burguesa na qual vivemos, que os exames reproduzem (LUCKE-SI, 2011, p. 261).

Diante disso, a mudança da prática de examinar para a de avaliar não remete simplesmente a mudar ou ampliar os instrumentos avaliativos, mas a uma mudança de atitude, a partir da transformação das intenções educativas expressas nos discursos dos educadores em realidade, com base no compromisso com a melhoria da qualidade educacional.

Avaliação da aprendizagem escolar na perspectiva da aprendizagem cooperativa

A aprendizagem cooperativa, na prática, caracteriza-se por um conjunto de metodologias didático-pedagógicas que visam a garantir a aprendizagem, mediante a interação social e o



desenvolvimento de um espírito cooperativo entre docentes e discentes (CARVALHO, 2015).

Essas estratégias metodológicas, por sua vez, encontram respaldo teórico nos princípios de cooperação defendidos por Piaget, quando explica que as relações de cooperação:

representam justamente aquelas que vão pedir e possibilitar esse desenvolvimento. Como o seu nome já indica, a cooperação pressupõe a coordenação de operações de dois ou mais sujeitos. Agora não há mais assimetria, imposição, repetição, crença etc. Há discussão, troca de pontos de vista, controle mútuo dos argumentos e das provas. Vê-se que a cooperação é o tipo de relação interindividual que representa o nível mais alto de socialização (LA TAILLE, 1992, p. 59).

Além disso, fundamentam-se na abordagem sociointeracionista de Vygotsky, na qual “o homem constitui-se como tal através de suas interações sociais, portanto, é visto como alguém que transforma e é transformado nas relações produzidas em uma determinada cultura” (REGO, 1995, p. 93).

Complementam-se, outrossim, com a Pedagogia da Afetividade, presente na obra de Henry Wallon, na qual a atividade emocional é complexa, pois:

ela é simultaneamente social e biológica em sua natureza; realiza a transição entre o estado orgânico do ser e a sua etapa cognitiva, racional, que só pode ser atingida através da mediação cultural, isto é, social. Pelo vínculo imediato que instaura no ambiente social, ela garante o acesso ao universo simbólico da cultura, elaborado e acumulado pelos homens ao longo da história (LA TAILLE, 1992, p. 85 e 86).

Para a implementação da aprendizagem cooperativa com êxito, isto posto, é preciso um modelo de avaliação da aprendizagem que esteja em consonância com suas premissas

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



teórico-metodológicas, isto é, que tenha como objetivo a regulação da aprendizagem, mediante a interação entre os alunos.

Dessa forma, a avaliação da aprendizagem não pode se limitar a um único instrumento de coleta de dados, mas buscar sintonia nas múltiplas inteligências dos estudantes, previstas por Gardner², como também instigar a construção de competências no trabalho cotidiano e coletivo, como define Perrenoud (1999):

São múltiplos os significados de competência. Eu a definirei como sendo uma capacidade de agir eficazmente em um determinado tipo de situação, apoiado em conhecimentos, mas sem limitar-se a eles. Para enfrentar uma situação da melhor maneira possível, deve-se, via-de-regra, pôr em ação e em sinergia vários recursos cognitivos complementares, entre os quais estão os conhecimentos (p. 7).

Nesse sentido, o professor, ao adotar a metodologia da aprendizagem cooperativa, precisa romper com suas concepções tradicionais de ensino e aprendizagem, abrir mão de sua autoridade e avançar para uma concepção socioconstrutivista, na qual o professor é mediador desse processo e o aluno sujeito ativo da construção da aprendizagem, em interação social com seus pares.

Considerações preliminares

A implementação da aprendizagem cooperativa na escola da rede municipal de ensino de Fortaleza, já tinha sido ini-

² Howard Gardner defende que o ser humano possui sete tipo de inteligências: lógico-matemática, espacial, linguística, físico-cinestésica, interpessoal, intrapessoal e musical, que devem ser respeitadas e desenvolvidas pelo sistema educacional. Fonte: <<https://novaescola.org.br/conteudo/1462/howard-gardner-o-cientista-das-inteligencias-multiplas>> acesso em 20/08/2017.



ciada quando esta pesquisadora se inseriu na equipe do PRE-CE, com vistas ao aprofundamento na concepção teórico-metodológica da proposta, assim como observar a sua execução e desenvolvimento junto a professores e alunos.

As primeiras apreciações deram conta do choque entre a concepção tradicional presente no dia a dia da escola e a concepção sociointeracionista da aprendizagem patente na aprendizagem cooperativa.

Assim, as metodologias didático-pedagógicas da aprendizagem cooperativa tornaram-se mecânicas em sua aplicação, sem de fato promover o desenvolvimento dos elementos básicos para a aprendizagem dos alunos.

No que toca a avaliação da aprendizagem, por um lado, o emprego dos instrumentos específicos voltados para propiciar a cooperação tinham êxito, tanto nas avaliações grupais, como nas individuais e autoavaliações; por outro lado, encontrava-se presente, de forma concomitante, a avaliação punitiva, mediante a postura autoritária dos professores diante da indisciplina, desinteresse ou nos momentos de intensa interação entre os alunos, por causar desconforto nos docentes, como se estivessem prestes a perder o controle da situação.

Essa contradição avaliativa causa insegurança nos alunos, deixando-os sem saber como agir nas diversas situações de ensino e aprendizagem coordenadas pelos docentes, além de comprometer o avanço da concepção e da proposta da aprendizagem cooperativa, tanto para alunos, como para os professores.

Evidenciou-se, ainda, como limitação para o sucesso da aprendizagem cooperativa, na escola, o fato de apenas um grupo de professores ter aderido à proposta. Assim, os alunos tinham aulas alternadas no formato tradicional de ensino, com

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



o formato cooperativo, o que dificultava, sob a ótica desta pesquisadora, a mudança de paradigma.

Como recomendação, crê-se que intensificar os momentos formativos nas concepções pedagógicas que envolvem a aprendizagem cooperativa, sob a responsabilidade do coordenador pedagógico, envolvendo todos os professores, seria um caminho de avanço significativo da proposta.

O planejamento coletivo e o acompanhamento pedagógico, em consequência, constituem-se imprescindíveis para fortalecer a ação docente e a prever as diversas situações da prática; como também para possibilitar as correções necessárias detectadas no acompanhamento.

Espera-se, por fim, que estas reflexões preliminares possam lançar luz nas experiências de implementação da aprendizagem cooperativa em sala de aula, nas escolas cearenses, de forma a promover o seu aperfeiçoamento e, conseqüentemente, o êxito da aprendizagem dos alunos, na perspectiva de conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais.

Referências

CARVALHO, Frank Viana. **Trabalho em equipe, aprendizagem cooperativa e pedagogia da cooperação**. Sao Paulo: Scortecci, 2015.

COLL, César. **Os conteúdos da reforma: ensino e aprendizagem de conceitos, procedimentos e atitudes**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

FIRMIANO, Ednaldo Pereira. **Aprendizagem cooperativa na sala de aula**. Programa de Educação em Células Cooperativas (PRECE), 2011. Disponível em: <<https://pt.scribd.com/document/293003874/APOSTILA-de-Aprendizagem-Cooperativa-Autor-Ednaldo>> Acesso em: 20 de agosto de 2017.



HADJI, Charles. **Avaliação desmistificada**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

LA TAILLE, Yves de. **Piaget, Vygotsky, Wallon**: teorias psicogenéticas em discussão. São Paulo: Summus, 1992.

LOPES, José. SILVA, Helena Santos. **A aprendizagem cooperativa em sala de aula**: um guia prático para o professor. Lisboa, Porto: Lidel, 2009.

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

_____, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem**: componente do ato pedagógico. 1ª ed. São Paulo: Cortez, 2011.

PERRENOUD, Phillip. **Construir as competências desde a escola**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

REGO, Tereza Cristina. **Vygotsky**: uma perspectiva histórico-cultural da educação. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO

PRÁTICAS AVALIATIVAS FORMATIVAS EM TEMPOS DE AVALIAÇÕES EXTERNAS

Simone Freitas Pereira Costa

Mestra em Educação, Doutoranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação
– Universidade Federal de Uberlândia (PPGED-UFU), Uberlândia, Estado de Minas Gerais. E-mail:
simonefpcosta@hotmail.com

Cecilia de Camargo Bento

Graduanda em Pedagogia pela Universidade Federal de Uberlândia (FACED-UFU), Uberlândia, Estado de
Minas Gerais. E-mail: cecifarmacia@yahoo.com.br

Olenir Maria Mendes

Doutora em Educação, Professora Pesquisadora da Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação
em Educação da Universidade Federal de Uberlândia (FACED-PPGED-UFU), Uberlândia, Estado de Minas
Gerais. E-mail: olenirmendes@gmail.com

Fernanda Barros Ataídes

Pedagoga. Pós-graduanda no Programa de Mestrado em Educação da Universidade Federal de Uberlândia
(FACED-PPGED-UFU), Uberlândia, Estado de Minas Gerais. E-mail: fernandarvataides@gmail.com

RESUMO

O presente texto apresenta um recorte da pesquisa de doutorado em andamento, intitulada Avaliação na Rede Municipal de Educação de Uberlândia-MG: olhares e práticas presentes no cotidiano escolar. Nosso objetivo é trazer questionamentos e reflexões acerca de práticas avaliativas formativas realizadas por professoras da rede municipal e a interferência que sofrem das avaliações externas, especificamente a Prova Brasil. Para isso, aplicamos questionário com questões abertas e fechadas e realizamos entrevistas. Analisamos as respostas das professoras com o intuito de compreender quais influências sofrem as práticas avaliativas formativas em tempos de Prova Brasil. O referencial teórico utilizado para este estudo pauta-se em pesquisadoras e pesquisadores da área, dentre as/os quais destacamos Freitas (et al, 2012), Villas Boas (2001, 2010, 2011); Severino (2007); Bardin (2011); Lüdke & André (2014); Bogdan & Biklen (2013). Diante das respostas das docentes, percebemos que a preparação dos/das estudantes para o exame externo, possam ser construídas no decorrer do ano letivo e em momentos de práticas avaliativas.

Palavras-chave: Práticas Avaliativas. Avaliação Externa. Prova Brasil.



ABSTRACT

The following text presents a fragment of the ongoing doctoral research titled Assessment in the Municipal Education System of Uberlândia-MG: perspectives and current practices in educational daily. Our mark is to bring questions and reflections around formative assessment practices performed by professors of the municipal system and the interference they experience from external evaluation, specifically the Prova Brasil. Therefore, we carried out semi-structured interviews. The responses of professors are analysed by us in order to comprise what influences do formative assessment practices undergo in the times of Prova Brasil. Theoretical referential employed in the study relies upon researchers in the area, amidst who we emphasize Freitas (et al, 2012), Villas Boas (2001, 2010, 2011); Severino (2007); Bardin (2011), Lüdke & André (2014); Bogdan & Biklen (2013). Before the outcomes by instructors, we have realized that the preparation of students for external assessment might have been being constructed along the school year and during assessment practices.

Key-words: Assessment Practices. External Assessment. Prova Brasil.

Introdução

O presente texto trata-se de um recorte da pesquisa de doutorado em andamento, com apoio das agências de fomento CNPq (Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico) e FAPEMIG (Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Minas Gerais) intitulada Avaliação na Rede Municipal de Educação de Uberlândia-MG: olhares e práticas presentes no cotidiano escolar. Este recorte tem como objetivo refletir sobre práticas avaliativas em tempos de Avaliação Externa. A investigação dessas práticas avaliativas contou com a participação de dezessete professoras da Rede Municipal de Educação de Uberlândia - MG que representam um total de dez escolas

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



participantes da pesquisa. Todas as professoras atuam no 5º ano do ensino fundamental, período este em que os/as estudantes realizam a Prova Brasil. Sendo assim, decidimos pesquisar as práticas avaliativas dessas professoras com o intuito de perceber quais interferências sofrem das avaliações externas. Para levar nosso objetivo a termo, aplicamos um questionário com questões abertas e realizamos entrevistas com as dezessete professoras. Destarte, pretendemos privilegiar os olhares docentes no que se refere às práticas avaliativas realizadas pelas professoras participantes da pesquisa.

Avaliação formativa

O processo avaliativo formativo que busca alcançar, de fato, as aprendizagens, exige efetiva participação dos/as estudantes. Diante deste pressuposto, buscamos, na avaliação formativa, a orientação deste processo, uma vez que esta, conforme Villas Boas (2011, p. 19) “[...] existe para promover as aprendizagens. Isso só pode acontecer se o professor aprimorar o trabalho pedagógico. Portanto, um dos componentes desta avaliação é a possibilidade de o professor ajustar as atividades que desenvolve com seus alunos”. Uma vez que, conforme (FREITAS et al, 2012, 15) afirmam:

[...] nesta forma de ver o processo pedagógico, a avaliação não se figura ao final, mas está justaposta aos próprios objetivos, formando um par dialético com eles. São os objetivos que dão base para a construção da avaliação. Os conteúdos e o nível de domínio destes projetados pelos objetivos, permitem extrair as situações que possibilitarão ao aluno demonstrar seu desenvolvimento em uma situação de avaliação. Na verdade, os objetivos e a avaliação orientam todo o processo que segue.



Destarte, a avaliação para as aprendizagens assume certamente função formativa, uma vez que, de acordo com Villas Boas (2010, p. 30), “Essa avaliação que promove a aprendizagem do aluno e do professor e o desenvolvimento da escola é denominada de formativa, [...]”, pois considera também o processo para a definição da aprendizagem (VILLAS BOAS, 2001). Neste ângulo,

[...] o foco da avaliação passa a ser o trabalho, considerando-se o seu processo de desenvolvimento e o produto obtido. Avalia-se para analisar o andamento das atividades, para o que **ainda** não foi aprendido ou realizado e sejam, utilizando-se outros meios mais apropriados e estabelecendo-se os prazos necessários. Avalia-se, também, para que as pessoas envolvidas se posicionem quanto ao processo em desenvolvimento. Os registros não são apenas numéricos e não apresentam somente a visão de uma das partes. [...] esta é a avaliação formativa, inserida no trabalho escolar cujo papel é contribuir para o desenvolvimento: 1) do aluno, rejeitando-se qualquer situação de classificação e de rotulação, [...] 2) e do professor, sem o que não haverá o desenvolvimento do aluno [...] (VILLAS BOAS, 2001, p. 140-141, **grifo da autora**).

Diante do exposto, a concepção de avaliação formativa por nós adotada, se explicita por meio da construção teórica estabelecida por Villas Boas (2010), e que a partir desta ótica, passaremos a refletir sobre os posicionamentos denotados pelas professoras entrevistadas.

Metodologia

Para definir o método que orientou o desenvolvimento deste estudo, consideramos a complexidade e especificidade do objeto pesquisado - A influência da avaliação externa nos pro-

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



cessos avaliativos nas escolas municipais de Uberlândia- MG. Logo, para a construção do texto, utilizamos bases teóricas alicerçadas em trabalhos científicos sobre o tema central, por meio de estudo bibliográfico sobre a temática proposta. Para Severino (2007, p. 122), o estudo bibliográfico “[...] 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. [...]”

Procedemos ao estudo qualitativo, que de acordo com Ludke e André (2014), envolve a obtenção de dados descritivos, obtidos no contato direto do/a pesquisador/a com a situação estudada, enfatiza mais o processo do que o produto e se preocupa em retratar a perspectiva dos/as participantes. Com o objetivo de analisar as influências que a avaliação externa – Prova Brasil – exerce sobre as práticas de avaliação nas escolas pesquisadas, foram aplicados questionários e realizadas entrevistas semiestruturadas com os/as professores/as da rede que aceitaram participar da pesquisa, porém nesse recorte para construção do presente texto, utilizaremos apenas dados da entrevista, com onze das professoras. Na qual entendemos que se faz instrumento por excelência, pois:

[...] em investigação qualitativa, as entrevistas podem ser utilizadas de duas formas. Podem constituir a estratégia dominante para a recolha de dados ou podem ser utilizadas em conjunto com a observação participante, análise de documentos e outras técnicas. Em todas estas situações, a entrevista é utilizada para recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspectos do mundo. (BOGDAN; BIKLEN, 2013, p. 134).



Os critérios de seleção estabelecidos para a participação na pesquisa foi que a escola tivesse participado, de duas edições da Prova Brasil com resultados publicados em 2011 e 2013 e que os/as professores/as tivessem vivenciado experiências da avaliação externa, pelo menos duas edições da Prova Brasil.

A análise realizada se configurou por meio de estudo qualitativo, a partir de técnicas metodológicas da análise de conteúdos (BARDIN, 2011). Atendendo para o fato que, segundo Bardin, em se tratando da análise de conteúdo de entrevista, deve-se ter consciência de que se trata de uma análise bastante delicada, uma vez que “Este material verbal exige uma perícia muito mais dominada do que a análise de respostas a questões abertas ou à análise de imprensa. [...]” (BARDIN, 2011, p.94).

Assim, entendemos que somente por meio da análise de conteúdo, conseguiremos extrair os olhares docentes que tanto buscamos nesta pesquisa. A seguir, abordaremos os posicionamentos das docentes em relação às práticas avaliativas e prováveis influências que a avaliação externa, em específico, a Prova Brasil, exercem sobre as práticas avaliativas de ensino e aprendizagem.

Resultados

Neste estudo, destacamos duas questões norteadoras desenvolvidas por meio de entrevista semiestruturada.

Inicialmente, fizemos a seguinte pergunta: “A Prova Brasil interfere na avaliação para as aprendizagens? Se sim, de que modo ocorre esta interferência?”. Das dezessete professoras que responderam a questão, nove disseram haver interferência, sete disseram que não interferia, e uma professora¹ afirmou que:

¹ No intuito de proteger a identidade das professoras participantes da pesquisa, os nomes aqui apresentados são fictícios.

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



[...] na primeira edição interferiu sim, pois o perfil de prova com o qual estávamos habituados e orientados a trabalhar era diferente do perfil apresentado na Prova Brasil. Trabalhávamos mais com questões abertas do que objetivas (múltipla escolha), sendo esta última também utilizada só que em menor proporção. E também o uso de cartão resposta. E isso nos levou à reestruturação dos instrumentos avaliativos. Quanto aos conteúdos exigidos, foi bastante tranquilo (KEILA, 2016).

Dentre as professoras que citaram que não há interferência; destacamos algumas de suas falas, conforme observamos a seguir. A professora Vanessa (2016) embora tenha relatado não existir interferência, em sua argumentação, percebemos o contrário, pois disse que:

[...] nós trabalhamos muito em cima das provinhas, das questões; às vezes a gente usa os descritores para tentar avaliar de acordo com a provinha. Mas nem sempre a gente consegue...a gente trabalha quase como um treino. Mais ou menos dá atividades semelhantes para a criança familiarizar [...].

Segundo a professora Sonia, não havia interferência da Prova Brasil na avaliação para as aprendizagens: “Não. A prefeitura propriamente, não preocupa muito com o resultado da Prova Brasil” (SONIA, 2016).

A professora Alesandra (2016) considerou que a Prova Brasil não interferia sozinha nas avaliações para as aprendizagens, mas não disse quais seriam as outras interferências. Afirmou que a Prova Brasil seria um diagnóstico para ela.

Tivemos também como resultado, nove professoras que consideram haver interferência. Dentre as quais, destacamos a fala da professora Hilda, que disse acontecer interferências, mas “Muito pouco, por que a Prova Brasil, ela vem no final do ano. [...]”. Então, é bem depois que a gente tem um retorno



dessa prova; eu nem estou mais com aqueles alunos quando eu tenho esse resultado; e o resultado, vem muito geral. [...]” (2016).

Já para as outras professoras, a interferência acontecia, mas nem sempre era compreendida de modo negativo por elas, conforme destacamos na sequência.

Para a professora Maria Aldair a Prova Brasil seria um diagnóstico: “Para mim a Prova Brasil serve como um diagnóstico [...] Eu acho que influencia sim. [...] Então a gente viu que as escolas se adequaram à prova e não a prova se adequou à instituição” (2016).

Observamos que, para a professora Wilma, a interferência da Prova Brasil não é nada positiva, uma vez que,

[...] ela interfere tem dois lados, ela interfere eu acho: ela interfere muito porque é muito cobrado! E eu acho que quando cobra muito fica só mecânico, entre aspas, está só treinando os meninos! Só treinar! [...] escola quer o resultado. Então, adequou-se o estilo de Prova Brasil, dentro da sala de aula. E que é cobrado da gente! E a agente que quer aplicar diferente, é difícil (2016).

Diante do exposto, com tanta relevância que a avaliação pareceu assumir no espaço escolar, perguntamos se a Prova Brasil, de algum modo, interferia nas práticas avaliativas formativas mediadas pelas docentes com suas turmas, e se interferisse, queríamos saber também de que modo tal interferência acontecia.

Dentre as dezessete professoras, obtivemos os seguintes resultados: uma professora não respondeu a essa questão; uma professora afirmou não saber responder, declarando que talvez interferisse, mas sem dizer como; oito professoras afirmaram que sim e sete docentes disseram que não, que a Prova Brasil não interferia em suas práticas avaliativas formativas.

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



Segundo as professoras que afirmaram haver interferência da avaliação externa em suas práticas formativas, perceberam as influências, especialmente no modo de avaliar, no formato das provas escritas, nos tipos de atividades trabalhadas em sala de aula, na consulta aos descritores do exame externo para planejar suas aulas.

Para a professora Ana Clara, “[...] a Prova Brasil é divisor de águas é o antes e o depois. Depois da Prova Brasil tudo mudou [...] Então, ela interfere. O modelo hoje das avaliações, é o modelo da Prova Brasil. [...] a escola caminha em torno da Prova Brasil” (2016).

Na perspectiva da professora Fernanda, é importante trabalhar com o formato da Prova Brasil desde o início do ano letivo, “[...] para o aluno acostumar com isso e não só cobrar dele a prova aberta, as questões discursivas. [...]” (2016).

A professora Janine explica que “Os descritores cobrados na Prova Brasil são utilizados como orientadores para elaboração do planejamento e para elaboração de práticas avaliativas” (2016).

Segundo a professora Clarice, em suas práticas avaliativas, ocorre a realização de “[...] Simulados da Prova Brasil disponibilizados na internet, no Laboratório de Informática da escola. Elaboramos e realizamos alguns diagnósticos nos moldes da Prova Brasil” (2016).

Portanto, percebemos que já era prática comum – pelo menos nas escolas em que as professoras declararam ter interferência da Prova Brasil – realizar o trabalho de ensino e aprendizagem voltados a preparar as/os estudantes para realizarem a Prova Brasil.

Diante das declarações das professoras que afirmaram que a Prova Brasil não interferia em suas práticas avaliativas



formativas, ficou-nos a impressão que para algumas daquelas professoras, a avaliação formativa não envolveria o estudo sistemático.

Parece ser algo mais “tranquilo”, mais fácil, descompromissado, pois entendem muitas vezes, como formativa, a avaliação que não é realizada pontualmente, imersa em todo aquele ritual de semana de prova, carteira, lugar, tudo marcado, silenciosa e milimetricamente definido.

Conclusão

Analisando as respostas das docentes podemos perceber que o exame externo, especificamente a Prova Brasil, tem interferido nas práticas avaliativas, no sentido de modificar o formato das provas escritas, no desenvolvimento de atividades trabalhadas em sala de aula e nas diversas formas de avaliação presentes em suas práticas. Isso ficou evidente nas falas das docentes ao relatarem consultar os descritores do exame externo para planejarem suas aulas.

Ainda há muito a estudar, refletir e analisar sobre práticas avaliativas formativas em contextos de Prova Brasil, pois esta ainda ocupa importante espaço no contexto da sala de aula.

Referências

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. 2. reimp. da 1. ed. de 2011. Tradução de Luís Antero Beto e Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2011.

BOGDAN, Robert C.; BIKLEN, Sari Knoop. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. 2. ed. Porto: Porto Editora, 2013.

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



FREITAS, Luiz Carlos de [et al]. **Avaliação educacional:** caminhando pela contramão. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2012. (Coleção Fronteiras Educacionais).

LÜDKE, Menga, ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação:** abordagens qualitativas. 2. ed. São Paulo: EPU, 2014.

SEVERINO, A. J. Metodologia do trabalho científico. 23. ed. São Paulo: Cortez, 2007. 304 p.

VILLAS BOAS, Maria Benigna de Freitas. **Compreendendo a avaliação formativa.** In: VILLAS BOAS, Maria Benigna de Freitas (Org.). *Avaliação formativa: práticas inovadoras.* Campinas: Papirus, 2011. p. 13-42. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

VILLAS BOAS, Benigna Maria de Freitas. **Portfólio, avaliação e trabalho pedagógico.** 7. ed. Campinas: Papirus: 2010. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

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/ae/arquivos/1075/1075.pdf>>. Acesso em: 21 abr. 2017.



VII CONGRESSO INTERNACIONAL EM AVALIAÇÃO EDUCACIONAL
AVALIAÇÃO E SEUS ESPAÇOS: DESAFIOS E REFLEXÕES



PÔSTER - EIXO 3

*Avaliação de Ensino-Aprendizagem
no Ensino Médio*

VII Congresso Internacional em Avaliação Educacional

Avaliação e seus espaços: desafios e reflexões

ISBN: 978-85-8126-158-4



VII CONGRESSO INTERNACIONAL EM AVALIAÇÃO EDUCACIONAL
AVALIAÇÃO E SEUS ESPAÇOS: DESAFIOS E REFLEXÕES



ANÁLISE DO DESEMPENHO NO EXAME NACIONAL DO ENSINO MÉDIO (ENEM) DOS CANDIDATOS DA REGIÃO DOS SERTÕES DE CANINDÉ-CE

Daiane Araujo de Sousa

Graduada em Licenciatura em Educação Física pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará, IFCE Campus Canindé; E-mail: daianearaujo.ifce@hotmail.com

Maria Irlene Alves dos Santos

Graduada em Licenciatura em Matemática pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará, IFCE Campus Canindé; E-mail: alvesirilene@gmail.com

Grasiany Sousa de Almeida

Graduada em Licenciatura em Matemática pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará, IFCE Campus Canindé; E-mail: grasianysa@gmail.com

Solonildo Almeida da Silva

Doutor em Educação pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Docente do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará, IFCE Campus Maracanaú; E-mail: solonildo@ifce.edu.br
Agência Financiadora: Pró-reitoria de Pesquisa, Pós-graduação e Inovação (PRPI) do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE)

RESUMO

Este estudo teve o objetivo de analisar o desempenho dos candidatos residentes nos municípios que compõem a região dos Sertões de Canindé no Enem realizado em 2015. Participaram deste estudo 7.014 candidatos do Enem residentes nos municípios que compõem a região dos Sertões de Canindé. A análise foi realizada a partir dos microdados disponibilizado pelo Inep. Utilizou-se de estatística descritiva. Em geral os candidatos apresentaram médias em torno de 500 pontos em uma escala de 0 a 1000 e a maioria dos candidatos tiveram notas compreendidas entre 200 e 600 pontos. Conclui-se que os candidatos residentes nos municípios dessa região apresentaram baixo desempenho, o que pode ser em decorrência do contexto socioeconômico desfavorecido da região.

Palavras-chave: Avaliação em larga escala. Educação Básica. Semiárido nordestino.

ABSTRACT

This study aimed analyzing the performance of the candidates residing in the municipalities that make up the outback of Canindé region in the Enem conducted in 2015. Participated in this study



7014 candidates residing in the municipalities that make up the outback of Canindé region. The analysis was performed from the microdata provided by Inep. Descriptive statistics were used. In general the candidates had averages around 500 points on a scale of 0 to 1000 and the majority of candidates had scores between 200 and 600 points. It is concluded that the candidates residing in the municipalities of this region presented low performance, which may be due to the disadvantaged socioeconomic context of the region.

Key-words: Large scale evaluation. Basic education. Northeastern semiarid.

Introdução

As avaliações em larga escala surgem no Brasil no início da década de 1980, quando o Ministério da Educação (MEC) começou a desenvolver estudos no âmbito da avaliação educacional, com incentivos de agências financiadoras transnacionais e logo depois foram lançados pressupostos do que em seguida viria a se tornar o Saeb (Sistema de Avaliação da Educação Básica), com o intuito de avaliar de forma clara e objetiva o desempenho da educação brasileira, visando melhorar a qualidade do ensino ofertado. (VIANNA, 2003).

Dentre os pontos que justificariam a implementação de avaliações padronizadas em larga escala, estão os que alegam serem os mesmos meios capazes de instaurar uma cultura de avaliação dos serviços públicos por meio da divulgação dos resultados a sociedade, atribuindo a responsabilidade do que foi constatado à escola, com isso reforçando seu comprometimento, bem como permitindo aos responsáveis dos alunos terem uma visão da real situação de aprendizagem destes e, com isso, optar pela instituição de ensino que possa atender suas preferências, retornando ao papel da escola de sentir-

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



-se pressionada a melhorar seus serviços ofertados. (BAUER; ALAVARSE; OLIVEIRA, 2015).

Com o objetivo de identificar o nível de conhecimento dos concluintes do Ensino Médio, foi criado o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) em 1998, que logo veio substituir alguns vestibulares para ingressar no ensino superior (WERLE, 2011). Esse exame foi criado pelo MEC para avaliar as competências e habilidades dos estudantes que estão concluindo ou já concluíram esse nível de ensino (SANTOS, 2011). Mas além de pretender avaliar a qualidade, este exame teria como objetivo levar a possíveis mudanças no currículo nessa etapa de ensino. (CORTI, 2013).

Os resultados do Enem como alguns indicadores da qualidade da educação de base recebida pelos estudantes, atualmente são utilizados pelas Instituições de Ensino Superior (IES) para selecionar discentes vindos do Ensino Médio, ampliando as oportunidades de ingressar nas instituições de ensino superior público e particular.

Sabe-se que, a nível municipal, o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) criado em 2007 pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) é um dos indicadores da qualidade educacional do ensino brasileiro, orientando no planejamento de políticas públicas nas diferentes esferas administrativas (municipal, estadual e federal), servindo como forma de monitoramento da qualidade da educação disponível para toda a população. (COSTA et al., 2013).

Um dos questionamentos que se tem ocorrido acerca dessa avaliação é a respeito do retorno que ela tem para os alunos e para a própria escola em que os mesmos estão inseridos. Os resultados são obtidos de modo global, e não de uma forma



individual, de cada unidade escolar, dificultando, assim, uma análise mais concreta dos resultados para uma possível discussão, planejamento e estabelecimento de linhas de ação (VIANNA, 2003). Quando realizado é de modo pouco explicativo, sem detalhes e, na maioria das vezes, apenas para classificação das unidades escolares, como é o caso do Enem por Escola¹.

Dessa forma, objetiva-se analisar o desempenho dos candidatos residentes nos municípios que compõem a região dos Sertões de Canindé no Enem realizado em 2015. Foram analisados os resultados desse ano por ser o último disponibilizado pelo Inep até o momento.

Método

Sujeitos

Participaram deste estudo 7.014 candidatos do Enem residentes nos municípios que compõem a região dos Sertões de Canindé, dos quais 27,4% são do município de Boa Viagem; 44% de Canindé; 7,3% de Caridade; 9,1% de Itaitira; 7,5% de Madalena; 4,8% do município de Paramoti. A média de idade dos estudantes é de 19,3 (dp = 5,3). Participaram da pesquisa os candidatos que estiveram presentes em todas as provas do exame e que teve redação corrigida.

Caracterização da região de estudo²

O Território Sertões de Canindé, Ceará, é composto por 6 municípios: Boa Viagem, Canindé, Caridade, Itaitira, Madalena

¹ Resultados do Enem por unidade escolar divulgados pelo Inep através do site: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/enem-por-escola>

² <http://www.territoriosdadacidadania.gov.br/>

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



e Paramoti. O território tem uma população total de 195.314 habitantes, em que quase metade ($n = 86314$, 44,19%) vive na área rural. O Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) do município é 0,62, classificado como médio.

Fonte dos dados

As informações dos candidatos que realizaram a inscrição no exame são disponibilizadas publicamente pelo Inep em forma de microdados³. Para este estudo foram utilizados os dados dos estudantes que realizaram todas as provas do exame e que residiam na macrorregião dos Sertões de Canindé, Ceará.

Características do exame

A prova é constituída por uma redação e 180 questões (45 questões cada), divididas em quatro áreas de conhecimento: Linguagens e Códigos (LC), que contempla as disciplinas de Língua Portuguesa, Língua Estrangeira Moderna (Inglês ou Espanhol), Educação Física e Artes; Ciências Humanas (CH), que abrange as disciplinas de História, Geografia, Sociologia e Filosofia; Ciências da Natureza (CN), com as disciplinas de Biologia, Química e Física; e Matemática (MT). Os itens de todas as áreas são de múltipla escolha com cinco alternativas.

Análise

Foi utilizada estatística descritiva (frequência absoluta e relativa, média - M, desvio padrão - dp), aplicada para a caracterização das variáveis. As notas dos candidatos foram catego-

³ <http://portal.inep.gov.br/microdados>



rizadas em cinco níveis em intervalos de 200 pontos: 0 a 200, 201 a 400, 401 a 600, 601 a 800, 801 a 1000.

Resultados e discussão

A média geral dos candidatos nas provas do Enem foi de 476,14 (dp = 69,03) em LC; 533,39 (dp = 70,37) em CH; 448,09 (dp = 58,99) em CN; 440,32 (dp = 83,73) em MT; e 516,28 (dp = 122,84) em Redação. Os resultados considerando o município de residência estão apresentados na Tabela 1.

Tabela 1 – Desempenho dos estudantes no Enem, 2015.

Muni- cípio	Áreas de Conhecimento									
	LC		CH		CN		MT		RED	
	M	dp	M	dp	M	dp	M	dp	M	dp
B o a										
V i a -	468,76	71,37	523,84	71,77	444,99	58,88	439,74	84,92	506,03	117,18
gem										
Canin- dé	483,92	69,35	541,79	69,27	453,52	59,38	442,32	86,72	528,97	127,73
C a r i -	467,45	65,37	526,75	67,50	443,66	57,44	432,43	72,67	505,83	115,45
dade										
Itatira	463,88	63,45	518,54	69,28	436,16	52,39	429,86	71,29	494,93	114,90
Mada- lena	481,38	64,88	540,52	67,92	445,56	62,11	448,14	84,72	520,41	122,95
P a r a - moti	474,92	65,23	537,77	70,40	449,12	60,23	444,94	82,66	508,07	121,54

Fonte: Inep, 2015.

O desempenho médio dos candidatos que compõem a região dos Sertões de Canindé não diferiu de forma contundente quando comparado por município. No entanto, os desvios padrões das notas foram bastante grandes, indicando muita variação das notas, ou seja, candidatos com notas muito acima da média e candidatos com notas muito abaixo na média.

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



Outro dado importante é que a média das notas em todas as áreas variam em torno de 500 pontos. Para concorrer ao ingresso em cursos na IES públicas ou privadas através de bolsa governamentais é necessário, na maioria das vezes, notas bem maiores, uma vez que as notas de corte dos cursos têm sido frequentemente altas. O percentual de candidatos por níveis de nota pode ser observado na Tabela 2.

Tabela 2 – Níveis de nota dos candidatos no Enem, 2015.

Níveis	Áreas de Conhecimento									
	LC		CH		CN		MT		RED	
	N	%	n	%	n	%	n	%	n	%
0 a 200	0	0	0	0	1	0,01	0	0	48	,68
201 a 400	1081	15,41	282	4,02	1579	22,51	2510	35,79	1346	19,19
401 a 600	5709	81,39	5486	78,21	5341	76,15	4126	58,83	4280	61,02
601 a 800	224	3,19	1246	17,76	93	1,33	368	5,25	1240	17,68
801 a 1000	0	0	0	0	0	0	10	0,14	100	1,43

Fonte: Inep, 2015.

Pode-se constatar que poucos candidatos estão no primeiro nível, de 0 a 200, ou no último nível, de 801 a 1000 em todas as áreas. A maioria tem notas entre 401 e 600, intervalo em que se compreende a média das notas dos candidatos.

Para Vianna (2003), em uma crítica sobre avaliações em larga escala como o Enem, que se utilizam de provas com questões objetivas e/ou abertas e no caso desse exame, se exige a redação, não se oferece uma avaliação integral, pois muitas competências e habilidades do alunado não são avaliadas, por não se conseguir abrangê-las, o que pode comprometer a definição de um panorama educacional.



Em estudos de Viggiano e Mattos (2013), verificou-se que o desempenho nos resultados do Enem nas regiões norte e nordeste foram inferiores à média nacional e que comparando-se o Ideb entre essas regiões, o da região norte é superior ao da região nordeste, sendo que essa superioridade nos resultados entre as regiões havia se encontrado nos resultados do Enem também. Dessa forma, os resultados do Ideb concordam com os do Enem, o que possivelmente explicaria o baixo desempenho dos candidatos dos municípios do Sertões de Canindé. As diferenças socioculturais e as peculiaridades dessa região podem influenciar negativamente no desempenho.

Segundo Figuerêdo, Nogueira e Santana (2014), a região nordeste está entre as que apresentam chances reduzidas de terem elevado desempenho educacional, por ter um contexto de famílias com baixa escolaridade, renda familiar menor que um salário mínimo e serem utilizadas de forma predominante, as instituições públicas; aspectos sociais de grande influência na aprendizagem.

Bezerra e Rosito (2011), ao realizarem estudos em escolas do campo, verificaram que há nos professores uma preocupação com relação à falta de material para se trabalhar em sala, pois consideram imprescindível que uma aula seja dada por meio elementos práticos e não só teóricos, assim como também relatam a necessidade do acompanhamento da vida escolar dos alunos por parte da família, podendo contribuir significativamente para o ensino-aprendizagem, ou seja, um professor que, embora necessite reeducar-se para melhor atender às demandas pedagógicas, já desenvolve em si a necessidade de mobilização para mudar o quadro educativo em que atua, com base até no que ocorreu em sua própria história acadêmica, contudo, é necessário políticas públicas que efetivem uma educação de qualidade.

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



Além disso, há grandes diferenças encontradas na formação dos professores que atuam em escolas rurais, em que apresentam percentual baixo de formação no ensino superior, mostrando desvantagem com relação às escolas urbanas e metropolitanas, onde os que lecionam são mais da metade com esse nível de preparação acadêmica. (SÁTYRO; SOARES, 2007).

Outro fator importante no desempenho dos alunos é a infraestrutura das instituições de ensino. Neto et al. (2013) relata que o desempenho dos alunos nas provas não deve ser visto isoladamente, sendo preciso analisar os fatores pertencentes ao contexto dos mesmos e que podem afetar seu aprendizado. Segundo os autores, a infraestrutura das instituições pode influenciar no processo educativo. A partir dos resultados, constatou-se que as escolas da área rural apresentam apenas infraestrutura elementar, ou seja, apenas o necessário ao funcionamento (saneamento básico, energia elétrica, etc.), se comparadas às escolas da área urbana.

Sátyro e Soares (2007) também observaram que escolas rurais têm condições inferiores quanto à infraestrutura física, mesmo que tenham em seu financiamento o mesmo valor que as escolas urbanas. Verificou-se, ainda, que há ausência de Biblioteca e/ou sala de leitura.

A discussão sobre a qualidade da Educação Básica oferecida em regiões de contexto socioeconômico crítico é importante, pois podem influenciar na continuidade ou não dos estudos dos alunos provenientes dessas regiões. Em estudo em que foram avaliados estudantes quando cursavam o Ensino Médio e depois que concluíram Ensino Superior dos cursos de Química, Biologia e Psicologia, foi possível observar que os que têm pais com nível alto de escolaridade conseguem ter sucesso nos vestibulares (OLIVEIRA; MELO-SILVA, 2010). Além disso,



foi observado que o tipo de escola (pública e privada) influencia, inclusive, na escolha dos cursos.

De fato, parece que a origem social dos estudantes pode influenciar na escolha dos cursos. Em estudos com universitários ingressantes da área da saúde, identificou-se que a maioria são cor declaradamente branca, com renda salarial de até quatro salários e com idade média de 18 anos (NARDELLI, et al. 2013), ou seja, conseguem ingressar no Ensino Superior logo após concluírem o Ensino Médio.

Apesar disso, têm sido implementadas políticas de acesso de estudantes de escolas públicas ao ensino superior, como as bonificações ou pontuação acrescida para estudantes oriundos de escolas públicas e/ou de baixa renda, programas de bolsas para o Ensino Superior, como o Programa Universidade para Todos (ProUni), e o estabelecimento de número de vaga para cotistas (MATOS, et al. 2012). Essas políticas têm sido importantes para a diminuição das desigualdades de acesso à educação pública, gratuita e de qualidade.

Considerações finais

A partir dos resultados, identificou-se baixas médias em todas as áreas de conhecimento do Enem/2015 dos candidatos residentes nos municípios da região dos Sertões de Canindé, Ceará. Essa região é caracterizada por baixos indicadores socioeconômicos, o que pode influenciar no baixo desempenho, o que foi evidenciado nas pesquisas.

Este estudo apresentou um delineamento apenas descritivo, fator limitante para interpretação e inferência dos resultados. No entanto, é indicativo do desempenho de uma população de características específicas. Sugerem-se outras pesquisas

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



que realizem análises mais profundas, tal como utilização de análise multinível, tendo como objetivo verificar quais variáveis de contexto mais explicam o desempenho dos estudantes nessa avaliação.

Referências

BAUER, A.; ALAVARSE, O. M.; OLIVEIRA, R. P. Avaliações em larga escala: uma sistematização do debate. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 41, n. especial, p. 1367-1382, dez., 2015.

BEZERRA, A. A. C.; ROSITO, M. M. B. Formação de profissionais que atuam em escolas de educação básica localizadas no semiárido brasileiro: uma contribuição aos estudos da alteridade nas políticas públicas. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 19, n. 70, p. 165-190, jan./mar. 2011.

CORTI, A. P. As diversas faces do Enem: análise do perfil dos participantes (1999-2007). **Est. Aval. Educ.**, São Paulo, v. 24, n. 55, p. 198-221, abr./ago. 2013.

COSTA ALMEIDA, L.; DALBEN, A.; DE FREITAS, L. C. O Ideb: limites e ilusões de uma política educacional. **Educação & Sociedade**, v. 34, n. 125, p. 1153-1174, oct/dic, 2013.

FIGUEIRÊDO, E.; NOGUEIRA, L.; SANTANA, F. L. Igualdade de oportunidades: analisando o Papel das circunstâncias no desempenho do Enem. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro v. 68 n. 3, p. 373-392, Jul./Set., 2014.

MATOS, et al. O impacto do Programa de Inclusão Social da Universidade de São Paulo no acesso de estudantes de escola pública ao ensino superior público gratuito. **R. bras. Est. pedag.**, Brasília, v. 93, n. 235, p. 720-742, set./dez. 2012.

NARDELLI, G. G et al. Perfil dos alunos ingressantes dos cursos da área da saúde de uma universidade federal. **REAS** [Internet]. 2013.



NETO, J. J. S.; JESUS, G. R. de.; KARINO, C. A.; ANDRADE, D. F. de. Uma escala para medir a infraestrutura escolar. *Est. Aval. Educ.*, São Paulo, v. 24, n. 54, p. 78-99, jan./abr. 2013.

OLIVEIRA, M. D. A.; Melo-Silva L. L. Estudantes universitários: a influência das variáveis socioeconômicas e culturais na carreira. **Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional** – SP, Volume 14, Número 1, Janeiro/Junho de 2010: 23-34.

SANTOS, J. M. C. T. Exame Nacional do Ensino Médio: entre a regulação da qualidade do Ensino Médio e o vestibular. *Educ. rev.*, Curitiba, n. 40, p. 195-205, jun. 2011. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602011000200013&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 12 ago. 2017. <http://dx.doi.org/10.1590/S0104-40602011000200013>.

SÁTYRO, N.; SOARES, S. A Infra-estrutura das escolas brasileiras de ensino fundamental: um estudo com base nos censos escolares de 1997 a 2005. IPEA – Inst. de Pesq. Econ. Apli. Texto para discussão. Brasília, Abril de 2007.

VELLOSO, J. Cotistas e não-cotistas: rendimento de alunos da universidade de Brasília. **Cadernos de Pesquisa**, v. 3399 9/ago. 2009.

VIANNA, H. M. Avaliações nacionais em larga escala: análises e propostas. *Estudos em avaliação educacional*, n. 27, p. 41-76, 2003.

VIGGIANO, E.; MATTOS, C. O desempenho de estudantes no Enem 2010 em diferentes regiões brasileiras. *Rev. bras. Estud. pedagog.*, (online), Brasília, v. 94, n. 237, p. 417-438, mai./ago., 2013.

WERLE, F. O. C. Políticas de avaliação em larga escala na educação básica: do controle de resultados à intervenção nos processos de operacionalização do ensino. *Ensaio: aval. pol. públ. Educ.*, Rio de Janeiro, v. 19, n. 73, p. 769-792, out./dez. 2011.

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



AVALIAÇÃO DO DESEMPENHO NO ENEM DAS ESCOLAS PÚBLICAS DO TERRITÓRIO DOS SERTÕES DE CANINDÉ – CEARÁ

Maria Irlene Alves dos Santos

Graduada em Licenciatura em Matemática pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará, IFCE Campus Canindé. Email: alvesirlene@gmail.com

Grasiany Sousa de Almeida

Graduada em Licenciatura em Matemática pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará, IFCE Campus Canindé. Email: grasianysa@gmail.com

Leandro Araujo de Sousa

Doutorando e Mestre em Educação pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Docente do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará, IFCE Campus Canindé. Email: leandro.sousa@ifce.edu.br

Solonildo Almeida da Silva

Doutor em Educação pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Docente do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará, IFCE Campus Maracanaú. Email: solonildo@ifce.edu.br
Agência Financiadora: Pró-reitoria de Pesquisa, Pós-graduação e Inovação (PRPI) do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE).

RESUMO

Este estudo objetivou avaliar o desempenho das escolas em todas as áreas no ENEM2015 das escolas públicas localizadas no território dos Sertões de Canindé. Participaram do estudo 9 escolas pública, em que todas apresentaram nível socioeconômico baixo ou muito baixo. A análise foi realizada a partir dos microdados disponibilizados no site do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) em forma de microdados. Foram consideradas as notas, em escala de 0 a 1000, atribuídas pela própria instituição. Para análise, utilizou-se de estatística descritiva: média, desvio padrão (dp) e coeficiente de variação (CV). A média das escolas em Linguagem e Códigos foi de 461,64 (dp = 12,77, CV = 2,77); em Matemática de 425,44 (dp = 11,54, CV = 2,71); em Ciências Humanas de 519,74 (dp = 9,75, CV = 1,87); em Ciências da Natureza de 431,13 (dp = 10,40, CV = 2,41); e em Redação de 490,15 (dp = 20,35, CV = 4,15). Todas apresentaram pequena variação. Os resultados indicam médias baixas das escolas em todas as áreas avaliadas. Dessa forma, há necessidades de políticas públicas que possibilitem melhorar esses resultados no território dos Sertões de Canindé.

Palavras-chave: Avaliação em larga escala. Ensino médio. Região semiárida.



ABSTRACT

This study aimed to evaluate the performance of schools in all areas in the Enem/2015 of public schools located in the territory of OutbackofCanindé. The study included 9 public schools, all of which had low or very low socioeconomic status. The analysis was carried out from the microdata available on the website of the National Institute of Educational Studies and Research Anísio Teixeira (Inep) in the form of microdata. The grades from 0 to 1000, attributed by the institution itself, were considered. For the analysis we used descriptive statistics: mean, standard deviation (SD) and coefficient of variation (CV). The mean of the schools in Language and Codes was 461.64 (SD = 12.77, CV = 2.77), in Mathematics of 425.44 (SD = 11.54, CV = 2.71), in Human Sciences (SD = 10.40, CV = 2.41), in Nature Sciences of 431.13 (SD = 10.40, CV = 2.41), and in the Wording of 490.15 (SD = 20.35, CV = 4.15). All presented small variation. The results indicate low school averages in all the areas evaluated. Thus, there are public policy needs that can improve these results in the territory of the Outback de Canindé, Ceará.

Key-words: Large scale evaluation. Secondary school. Semiarid region.

Introdução

No âmbito da redemocratização do país nos anos 80, as políticas de descentralização da educação apontaram para sua democratização e melhora do nível de qualidade dos sistemas educacionais, prevalecendo, assim, a visão da democratização e equidade do ensino, surgindo, com isso, as avaliações em larga escala como um recurso político para implementação de políticas educacionais. (FREITAS, 2013).

Com essas reformas educacionais, no Brasil, ficou clara a manifestação e difusão das avaliações que têm um traço específico de provas padronizadas aplicadas em larga escala, com uma característica forte de políticas públicas educacionais de todos os envolvidos. (BAUER; ALAVARSEI; OLIVEIRA, 2015).

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



Nesse cenário, as avaliações dos sistemas educacionais no Brasil se consolidam nos anos de 1990 (BAUER; TAVARES, 2013). Entre essas avaliações, o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) surge em 1998 com o objetivo de ser parâmetro de avaliação dos estudantes ao final desse nível de ensino e atualmente tem ganhado bastante destaque, uma vez que as notas são utilizadas como critério de seleção por muitas Instituições de Ensino Superior. (IES, BRASIL, 1998).

Como os resultados dessa prova são utilizados como critérios de seleção para ingresso em cursos de graduação em IES, espera-se que todos os candidatos tenham igualdade de chances de êxito nas seleções. No entanto, não é o que ocorre. Estudos realizados via análise de regressão (DIAS; NAVIO; FERRÃO, 2006; FERRÃO et al., 2001; MAZULO, 2015), em que foram consideradas algumas variáveis como a localização, rede de ensino, sexo entre outros, indicaram que as variáveis referentes ao tipo de instituição (pública ou privada), a localização (rural ou urbana), contribuem mais para a predição do desempenho dos estudantes. Esses estudos indicam que estudantes de escolas privadas e estudantes residentes em zonas urbanas apresentam melhor desempenho nas avaliações. Além disso, em um estudo de regressão multinível realizado com estudantes do 3º ano do Ensino Médio, observou-se que a quantidade de faltas e repetência influenciam negativamente no desempenho dos alunos. (LAROS, MARCIANO E ANDRADE, 2010).

A Educação Básica no sistema brasileiro cresceu nos últimos anos e atende a maioria da população brasileira em idade de escolarização, mas possui graves e sérias lacunas em relação ao desempenho cognitivo nas diversas áreas do conhecimento. Sabe-se que o contexto socioeconômico é fator que influencia no desempenho dos estudantes (SOARES; CANDIAN, 2007),



pois quem tem maior aquisição econômica, na maioria das vezes, tem melhor desempenho. (SOARES, 2005).

Dessa forma, há indícios que alunos que estudam em territórios socioeconomicamente desfavorecidos podem apresentar menor probabilidade de sucesso nesse exame. A partir disso, considerando que o território dos Sertões de Canindé - CE, composto por seis municípios (Boa Viagem, Canindé, Caridade, Itatira, Madalena e Paramoti) está localizado em região semiárida com baixos indicadores socioeconômicos, há grandes chances de que os alunos de escolas dessa região não apresentem bom desempenho no Enem. Dessa forma, os estudos têm o objetivo de analisar o desempenho no Enem das escolas públicas da região dos Sertões de Canindé, Ceará.

Método

Caracterização das escolas

Participaram deste estudo 9 escolas públicas localizadas nos municípios da região dos Sertões de Canindé, Ceará: Boa Viagem (1), Canindé (2), Caridade (1), Itatira (2), Madalena (2) e Paramoti (1). Todas as escolas são de nível socioeconômico baixo ou muito baixo, segundo classificação do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). A média de participação no exame foi de 179 estudantes, aproximadamente, no ano de 2015. A taxa de aprovação das escolas foi em média de 88,43%.

Fonte de dados

Os resultados no exame por escola são disponibilizados no site do Inep em forma de microdados. O Inep só disponibi-

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



liza os resultados do Enem para as escolas que tiveram mais de 30 alunos escritos e que realizaram o exame no referido ano. Para esta análise, foram utilizados os resultados do exame nas cinco áreas de conhecimento: Linguagens e Códigos (LC), Ciências Humanas (CH), Ciências da Natureza (CN), Matemática (MT) e Redação (RED), realizado no ano de 2015, último resultado disponibilizado pela instituição.

Características do exame

O exame é composto por provas objetivas com 180 questões no total, sendo 45 questões em cada área de conhecimento e uma redação. Atualmente o exame é realizado em dois dias (domingos) consecutivos. O Enem acontece todos os anos e qualquer pessoa pode fazer o exame, que é aplicado pelo Inep.

Análise

Para análise foram considerados as notas, em escala de 0 a 1000, atribuídas pelo próprio Inep. Utilizou-se de estatística descritiva: média, desvio padrão (dp) e coeficiente de variação (CV). A análise estatística foi realizada através do software SPSS (StatisticalPackage for Social Sciences), versão 20.0.

Resultados e discussão

Os resultados indicam médias baixas das escolas públicas no Enem em todas as áreas avaliadas. Em todas as áreas de conhecimento as escolas apresentam desempenho inferior à média nacional, como pode ser observado na Tabela 1.



Tabela 1 – Desempenho das escolas públicas da região dos Sertões de Canindé - CE comparado com o desempenho nacional, ENEM 2015.

Área	Escolas					Nacional				
	M	dp	CV	Min.	Max.	M	dp	CV	Min.	Max.
LC	461,64	12,77	2,77	440,00	477,71	489,66	27,59	5,63	398,08	634,36
CH	519,74	9,75	1,87	497,49	532,83	542,06	24,81	4,58	456,18	698,33
CN	431,13	10,40	2,41	406,69	440,40	461,70	24,04	5,21	388,56	673,91
MT	425,44	11,54	2,71	409,24	439,34	452,69	34,43	7,60	372,15	772,63
RED	490,15	20,35	4,15	453,33	526,88	517,18	44,70	8,64	345,00	851,27

Fonte: Inep, 2015.

Também é possível observar que o desempenho das escolas públicas apresenta menor variação em relação ao desempenho nacional, indicando maior homogeneidade dos resultados, ou seja, independente do município, as notas não se diferenciam consideravelmente. Isso também pode ser constatado ao analisar as notas mínimas e máximas das escolas, em que se distanciam menos que as escolas do restante do país.

Os resultados encontrados fortalecem a tese de que o contexto socioeconomicamente desfavorecido pode influenciar negativamente no rendimento escolar. Dessa forma, estudantes dessas regiões têm menores chances de êxito em avaliação externas como o Enem. Esse fato é preocupante, uma vez que esta avaliação é utilizada como critério de seleção por muitas IES brasileiras.

Observa-se, em relação ao desempenho dos estudantes nas diversas áreas de conhecimento do Enem, que se mostram inferiores nas regiões dos Sertões de Canindé se comparado com o resultado nacional. O estudo de Viggiano e Mattos (2013) corrobora os resultados, em que as regiões Norte e Nordeste apresentaram média inferiores à média nacional,

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
 NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
 RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



sugerindo que as possíveis razões da discrepância nos resultados podem estar relacionadas à influência do IDH (Índice de Desenvolvimento Humano) nas políticas públicas para a educação, o que foi verificado no mesmo estudo. Nesta pesquisa ainda se constatou que nenhuma das áreas de conhecimento haviam atingindo 59% de aproveitamento e que a região de residência pode influenciar no desempenho dos estudantes no Enem.

Relacionado ao desempenho inferior das escolas públicas e superior das escolas privadas, Brandão, Canedo e Xavier (2012) indicam que as instalações das escolas são pontos levados em consideração por grande parte dos pais ao optarem por uma escola para seus filhos. Demonstra ainda que as famílias com maior nível de escolarização optam por escolher a rede privada. Além disso, indica que ser de escola privada tem peso de 22% na aprovação nos vestibulares, se comparado com os de escola pública.

Barbosa e Fernandes (2013) concluem que se a família tem escolaridade, conseqüentemente tem melhores condições financeiras, dado que influencia à escolha pelas escolas privadas desde o Ensino Fundamental até o Ensino Médio, permitindo, de forma razoável, o desempenho dos discentes nos processos seletivos para o ingresso em universidades.

As influências que afetam o desempenho dos estudantes segundo um estudo levantado por Figueriêdo, Nogueira e Santana (2014) mostram que o contexto socioeconômico com condições em que os pais são analfabetos e que tenham renda mensal inferiores a 1 (um) salário mínimo são pontos que influenciam os alunos a não alcançarem as médias nacionais.

Para Vasconcelos et al. (2015), o capital econômico e cultural, sendo frequente em usuários de escolas privadas, são



relevantes para o êxito nos resultados dos estudantes, enquanto a infraestrutura da escola, mostra-se na pesquisa, interfere apenas nas notas de Redação das escolas públicas.

No entanto, o estudo de Oliveira et al. (2013), em que analisa o desempenho dos estudantes na área de Ciências da Natureza, diz que, embora a nota média dos alunos egressos da rede privada seja, nesta pesquisa, superior à nota da rede pública, os alunos das escolas públicas obtiveram desempenho maior no quesito tecnologia do que as escolas privadas; isto pode estar relacionado com o ambiente das redes e formas de conexões com o meio nos quais os jovens estão inseridos.

Diante desse contexto, os estudos evidenciam que o contexto socioeconômico dos estudantes e as condições de infraestrutura da escola podem influenciar no rendimento dos estudantes, corroborando os resultados encontrados nesta pesquisa, em que os estudantes de escolas localizadas na região do Sertões de Canindé ainda apresentam médias baixas no Enem, minimizando as chances de ingressos nos cursos de graduação das IES brasileiras.

Considerações finais

Os resultados deste estudo indicaram baixas médias das notas das escolas da região dos Sertões de Canindé em todas as áreas de conhecimento do Enem, sendo todas abaixo da média nacional. Na discussão, foi evidenciada a influência do contexto socioeconômico desfavorecido e dos recursos da escola no desempenho escolar, situação das escolas da região em estudo.

Esta pesquisa teve uma característica apenas descritiva, o que limita a profundidade da análise. No entanto, apresentou dados relevantes para pesquisas posteriores que realizem en-

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



trevistas com gestores, professores, alunos e pais de alunos, visando compreender melhor suas percepções da qualidade educacional frente à realidade social em que estão situados. Além disso, estudos de caso podem apresentar como o contexto social e escolar podem influenciar no desempenho dos estudantes.

Os dados apresentados nesta pesquisa podem auxiliar aos gestores municipais da região dos Sertões de Canindé a tomarem decisões para implantação de políticas públicas que possibilitem a melhoria da qualidade educacional das escolas, e, conseqüentemente, do aprendizado e rendimento dos estudantes.

Referências

BARBOSA, S. G.; FERNANDES, C. R. Influência dos fatores sociais e econômicos no acesso do aluno à universidade. **UNOPAR Cient. Exatas Tecnol.**, Londrina, v. 12, n. 1, p. 61-66, nov. 2013.

BAUER, A.; ALAVARSE, O. M.; OLIVEIRA, R. P. Avaliações em larga escala: uma sistematização do debate. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 41, n. especial, p. 1367-1382, dez., 2015.

BAUER, A.; TAVARES, M. **Vinte e cinco anos de avaliação de sistemas educacionais no Brasil- Origens e pressupostos.** Florianópolis: Insular, 2013.

BRANDÃO, Z.; CANEDO, M. L.; XAVIER, A. Construção solidária do *habitu*escolar: resultados de uma investigação nos setores público e privado. **Revista Brasileira de Educação**, v. 17 n. 49 jan./abr., 2012.

BRASIL. **Portaria MEC N° 438, de 28 de maio de 1998.** Brasília, 1998

DIAS, V. M.; NAVIO, V. M.; FERRÃO, M. E. Modelo Multinível do Desempenho Escolar de Alunos Socialmente Desfavorecidos em Escolas Públicas/Privadas: Aplicação aos Dados Portugueses do PISA 2000. **Psicologia e Educação**. v. 5, n. 2, Dez., 2006.



FIGUEIRÊDO, E.; NOGUEIRA, L.; SANTANA, F. L. Igualdade de oportunidades: analisando o Papel das circunstâncias no desempenho do ENEM. **RBE Rio de Janeiro** v. 68 n. 3, p. 373-392, Jul./Set., 2014.

FREITAS, D. N. T. Avaliação da educação básica no Brasil: origens e pressupostos. In: MAZULO, E. S. Análise da proficiência em matemática por meio de regressão linear múltipla. **Revista Intersaberes**, v. 10, n. 21, p. 613-625, set./dez., 2015.

LAROS, J. A.; MARCIANO, J. L.; ANDRADE, J. M. Fatores que afetam o desempenho na prova de matemática do SAEB: um estudo multinível Avaliação **Psicológica**, 2010.

OLIVEIRA, C. F.; et al. **Contextualização e Desempenho em exames de Ciências da Natureza: O “Novo Enem”**. Atas do IX Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências – IX ENPEC Águas de Lindóia, SP – 10 a 14 de Novembro de 2013.

SOARES, J. F. Qualidade e equidade na educação básica brasileira: fatos e possibilidades. In: Brock, Colin; Schwartzman, Simon. Os desafios da educação no Brasil, Rio de Janeiro, Nova Fronteira, 2005.

SOARES, J. F.; CANDIAN, J. F. O efeito da escola básica brasileira: as evidências do PISA e do SAEB. **Revista Contemporânea de Educação**, Rio de Janeiro, v. 2, n. 4, p. 1-12, 2007.

VASCONCELOS, A. M. N. et al. **Fatores associados ao desempenho no ensino médio na Área Metropolitana de Brasília: uma análise com equações estruturais**. ANAIS – VIII Reunião da ABAVE. Avaliação de Larga Escala no Brasil: Ensina-mentos, Aprendizagens e Tendências, n. 2, v. p. 159-170, 2016.

VIGGIANO, E.; MATTOS, C.; O desempenho de estudantes no Enem 2010 em diferentes regiões brasileiras. **Rev. bras. Estud. pedagog.**, (online), Brasília, v. 94, n. 237, p. 417-438, mai./ago., 2013.

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



AVALIAÇÃO EM MATEMÁTICA: QUE COMPETÊNCIAS AVALIAMOS?

Julia Jaccoud

Graduanda em Licenciatura em Matemática no Instituto de Matemática e Estatística da Universidade de São Paulo (USP); E-mail: julia.jaccoud@usp.br.

RESUMO

A avaliação tem sido um tema de interesse na área de Educação há algum tempo, porém, as diferenças entre os conteúdos disciplinares requerem que pensemos esta etapa do processo de ensino-aprendizagem como um fator específico dentro de cada campo. Neste projeto, pretendemos estudar o conceito de competência adotado no currículo brasileiro e compreender melhor que competências são avaliadas no ensino de matemática. Para isso, foi feito um estudo bibliográfico não somente sobre avaliação e competências, mas também em relação à ligação destes com o currículo. Além disso, será realizado um estudo de caso com professores do ensino médio com o objetivo de compreender melhor esta problemática. O intuito é entender, do ponto de vista destes professores, não somente o que avaliamos, mas por que e como realizamos as avaliações no ensino de matemática. Com esta pesquisa, esperamos contribuir para uma compreensão mais clara da concepção de avaliação dos professores do ensino médio, assim como entender algumas faces do complexo fenômeno da avaliação em matemática.

Palavras chaves: Avaliação. Ensino. Competências.

ABSTRACT

Exams have been one topic of interest in Education field for some time, however, differences between contents of distinct subjects require us to think about this step of process as a specific factor in each subject. This project has as objective to study the concept of competence used in brazilian curriculum and also to understand better which skills are valuated in mathematics education. For that matter, a bibliography study was made, not just about exams and competences, but also their bond to the curriculum. Furthermore, a case study involving high school teachers was made with the objective to have a better



understanding of the issue, The goal is to understand not just what we test but why and how we do it in mathematics. This research is expected to contribute for a clearer comprehension of high school teacher's exams, as well as some faces of the complex phenomenon of mathematics exams.

Keywords: Evaluation. Education. Skills.

Introdução

No dia a dia da escola, a palavra avaliação é um termo recorrente. Embora com diferentes acepções, é importante conhecê-lo melhor tanto do ponto de vista teórico, como das concepções dos professores e dos alunos. Como o campo de pesquisa sobre avaliação é amplo, este trabalho busca compreender, especificamente dentro do ensino de matemática, o que, para que e por que avaliamos e que tipo de informações é possível que os professores encontrem ao avaliar seus alunos.

Certamente, é difícil responder a essas questões, mesmo especificamente dentro do ensino de matemática. Para isso, serão realizadas entrevistas com professores do Ensino Médio da cidade de São Paulo, reconhecendo a importância de ouvir e de refletir sobre o que os professores compreendem por avaliação e quais os modos que realizam esta prática. Além disso, é importante analisar, ainda sob o ponto de vista do professor, o que eles “encontram/descobrem” ao avaliar seus alunos.

O artigo

O estudo das competências foi intensificado e sua utilização requisitada de uma forma especial a partir da década de 1990, após a criação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96 (BRASIL, 1996). Em seu artigo 32, inciso I,

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



relata: “o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo”. Seguindo a leitura da Lei, o inciso III acrescenta: “o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores”.

Outro fato que evidencia sua importância é sua aparição dentre os objetivos dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs). No documento, é enfatizado a importância de centrar a evolução do uso de competências e habilidades nas diferentes etapas de ensino a aprendizagem, ao invés de centrar apenas no conteúdo.

Os objetivos propostos nos Parâmetros Curriculares Nacionais concretizam as intenções educativas em termos de capacidades que devem ser desenvolvidas pelos alunos ao longo da escolaridade. A decisão de definir os objetivos educacionais em termos de capacidades é crucial nesta proposta, pois as capacidades, uma vez desenvolvidas, podem se expressar numa variedade de comportamentos. O professor, consciente de que condutas diversas podem estar vinculadas ao desenvolvimento de uma mesma capacidade, tem diante de si maiores possibilidades de atender à diversidade de seus alunos. O papel do professor nesse processo é, portanto, crucial, pois a ele cabe apresentar os conteúdos e atividades de aprendizagem de forma que os alunos compreendam o porquê e o para que do que aprendem, e, assim, desenvolvam expectativas positivas em relação à aprendizagem e sintam-se motivados para o trabalho escolar. (BRASIL, 2000)

A relevância dada a esse assunto resultou em diversos estudos escritos por autores distintos e, por isso, originaram-se diversas formas de exposição da ideia de competência, tais como capacidade de usar nossas inteligências, nossos pensa-



mentos, memória e outros recursos mentais para realizar com eficiência uma tarefa desejada. Estas concepções estão ligadas a distintos contextos culturais, profissionais e condições sociais dos autores (PERRENOUD, 1999). Neste sentido, a escola tem a missão, a partir de seu currículo e tendo como referência as competências, de preparar o ser humano para a vida em sociedade.

Uma outra forma de interpretar o conceito de competência é como o conjunto de conhecimentos, qualidades, capacidades e aptidões que habilitam para a discussão, a consulta, a decisão de tudo o que concerne a um ofício, supondo conhecimentos teóricos fundamentados, acompanhados das qualidades e da capacidade que permitem executar as decisões sugeridas. (ROPÉ & TANGUY, 1997)

Pode-se, assim, relacionar três características principais: (i) competência é um atributo exclusivo dos seres humanos; (ii) deve-se ter um âmbito no qual a pessoa é competente e, neste sentido, não há alguém competente em todas as áreas; (iii) é necessário colocar em ação a competência, ou seja, mobilizar aquilo que se sabe. Sintetizando em uma frase, competência é a capacidade de mobilizar o que se sabe em determinado âmbito, em um determinado contexto, para realizar aquilo que se deseja, se projeta. (MACHADO, 2012)

Independente da forma que esse conceito é abordado, é almejado formar indivíduos capazes de fazer perguntas relevantes, correlacionar cenários e experiências passadas, identificar problemas e resolvê-los. Portanto, o intuito maior é mobilizar o conteúdo que se aprende em competências pessoais.

Foi realizado um estudo por Lengel (2012), um professor americano da Universidade de Nova Iorque, que compara o ambiente de trabalho e o escolar em cada século. Nesse estudo,

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



pôde-se observar que ao longo do século XIX e XX havia pontos elementares que relacionavam os dois meios. No século em que vivemos, ambiente de trabalho é reconhecido por pequenos grupos de profissionais variados que se reúnem para solucionar problemas e se utilizam da tecnologia para comunicar e produzir. Por mais contraditório que seja, o ambiente escolar não é visto apenas como um local que apresenta as diferentes disciplinas. Passou também a ter a finalidade de formar seres humanos capazes de mobilizar seus saberes a fim de alcançar propósitos, porém ainda é composto como o mesmo ambiente do século passado no qual pessoas trabalham individualmente realizando tarefas repetitivas.

Uma boa reflexão é pensar em como esse estudo demonstra algumas faces do campo da avaliação. O processo de avaliar é tão natural que sua existência é facilmente identificada antes mesmo do processo ter sido sistematizado. Seu principal objetivo é promover avanços no desenvolvimento dos estudantes. Este processo tem como objetivo contribuir para a melhoria de métodos e tipos de apresentações e abordagem dos conteúdos dados pelos professores, e também fornecimento de informações necessárias para os responsáveis.

[...] se existe disponibilidade de situações para serem avaliadas, não existe, frequentemente, disposição para a prática da avaliação. E menos ainda existe disposição para se deixar avaliar. Vivemos, afinal, um paradoxo: avaliamos positivamente a própria necessidade da avaliação, enquanto avaliamos negativamente a oportunidade para avaliação. Em outros termos: somos todos favoráveis à avaliação, mas nunca consideramos chegado o momento da avaliação. Sempre nos parece preciso prepará-lo mais e melhor; e sempre é possível, consequentemente, retardar o instante de sua efetivação. (BICUDO & SILVA JÚNIOR, 1999)



Há várias maneiras de avaliar. Abrantes (1995) acredita que podemos classificá-las em duas grandes classes: avaliação como medida e avaliação como distância.

Quando pensamos em avaliação como medida nos é levado a pensar sobre uma prova com muito conteúdo proposta ao final do período. Um instrumento único, sem consulta e individual. Aqui, é apenas observado o comportamento do aluno e o insucesso é geralmente atribuído a ele. Com algumas ponderações, é possível interpretar que avaliação como medida está diretamente ligada à ideia de que o conhecimento é passado por transmissão. O aluno é visto como um balde vazio, que deve ser preenchido com conhecimento. (SMOLE, 2001)

Avaliação como distância (ou por objetivos) tem na essência a medição. O intuito é avaliar o conhecimento encadeado e linear, de tal forma que a cada passo um novo pré-requisito é adicionado evoluindo gradativamente a sua complexidade, para isso a prova é feita baseada em objetivos. Mais exercícios, recuperação paralela e outras chances são algumas das alternativas em caso de fracasso.

Assim como diz a frase atribuída a Heráclito¹ “Um homem não pode entrar no mesmo rio duas vezes”, não existem dois alunos iguais, tão pouco em mesmo estágio de desenvolvimento das competências pessoais. Os encontros de cada estudante com o saber são inéditos. É preciso ter consciência de que o conhecimento é dado por relações entre significados e uma prova avalia apenas o conhecimento em um dado ponto na história de cada estudante, sendo assim, outro encontro inédito e seu resultado não reflete toda a trajetória do avaliado.

¹ Disponível em: <<http://community.middlebury.edu/~harris/Philosophy/heraclitus.pdf>>. Acesso em: 23 mai. 2017

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



Considerações finais

A pesquisa segue em andamento e em breve serão realizadas as entrevistas com os professores. Após esse momento, será efetuada uma análise da coleta à luz da bibliografia. Esta análise visa compreender melhor alguns aspectos da avaliação em matemática do ensino médio a partir da visão dos professores.

Esta pesquisa pretende contribuir para uma compreensão mais clara da concepção de avaliação dos professores do ensino médio, assim como entender algumas faces do complexo fenômeno da avaliação em matemática. Apesar das questões colocadas envolverem o currículo, o foco do trabalho será compreender o que os professores do ensino médio acreditam que uma avaliação em matemática os informa.

Referências

ABRANTES, Paulo. **Avaliação e Educação Matemática**. Vol I, MEM/USU- GEPEM, 1995.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros curriculares nacionais: novo ensino médio**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2000.

BRASIL. **Lei no 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/19394.htm>. Acesso em: 20 de mai.2017.

BRASIL. **Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/CienciasNatureza.pdf>>. Acesso em: 09 abr. 2017.



BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Ensino Médio, 2000. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/blegais.pdf>>. Acesso em: 09 abr. 2017.

BICUDO, Maria Aparecida Viggiani; SILVA JÚNIOR, Celestino Alves (Orgs.). **Formação do educador: avaliação institucional, ensino e aprendizagem**, v.4. São Paulo: Editora UNESP, 1999.

LENGEL, Jim. **Education 3.0**. 1ed. – Nova Iorque: Teachers College Press, 2012.

MACHADO, Nilson José. **EDUCAÇÃO por competências** – Nilson Machado. Produção de Edições Sm Brasil. Realização de Nilson José Machado. São Paulo: Edições Sm Brasil, 2012. (20 min.), son., color. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=TgS6VNI328U>>. Acesso em: 10 nov. 2015.

PERRENOUD, Philippe. **Construir competências desde a escola**; trad. Bruno Charles Magne. – Porto Alegre: Artmed, 1999.

ROPÉ, Françoise; TANGUY, Lucie. **Saberes e competências: o uso de tais noções na escola e na empresa**. São Paulo: Papirus, 1997.

SMOLE, Kátia Stocco. **AVALIAÇÃO: uma Longa Caminhada**. Disponível em: <<http://mathema.com.br/reflexoes/avaliacao-uma-longa-caminhada-na-busca-por-respostas-2/>> Acesso em: 09 abr. 2017.

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



AVALIAÇÃO DO ENSINO DE BIOLOGIA EM ESCOLA PÚBLICA E PARTICULAR NA CIDADE DE SOBRAL-CE

Rafaele Aragão dos Santos

Mestre em Biotecnologia pela Universidade Federal do Ceará. Especialista em Ciências da Educação pelo Instituto Superior de Teologia Aplicada – INTA. Especialista em Saúde Pública pelo Instituto Superior de Teologia Aplicada – INTA. Especialista em Vigilância Sanitária pelo Instituto Superior de Teologia Aplicada – INTA. Graduada em Biologia pela Universidade Estadual Vale do Acaraú – UVA. E-mail: rafaele@inta.edu.br

Aline Alves Siridó de Souza

Especialista em Ciências da Educação pelo Instituto Superior de Teologia Aplicada – INTA. Bacharel em Ciências Contábeis pela Universidade Estadual do Ceará – UECE. E-mail: alinesirido@inta.edu.br

Eliza Angélica Rodrigues Ponte

Especialista em Ciências da Educação pelo Instituto Superior de Teologia Aplicada – INTA. Especialista em Magistério de 1º Grau – UVA. Graduada em História pela Universidade Estadual Vale do Acaraú – UVA. Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual Vale do Acaraú – UVA
E-mail: prodiretoriaposelisa@inta.edu.br

Léa Barbosa de Sousa

Mestre em Ciências da Educação pela Universidade Federal do Ceará – UFC. Especialista em Psicopedagogia Institucional pela Universidade Estadual Vale do Acaraú – UVA. Especialista em Psicopedagogia Clínica pelo Instituto Superior de Teologia Aplicada – INTA. Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual Vale do Acaraú – UVA. E-mail: lea-b@hotmail.com
Agência Financiadora: Centro Universitário Inta – UNINTA.

RESUMO

A biologia pode ser uma das disciplinas mais relevantes e merecedoras da atenção dos alunos ou uma das disciplinas mais insignificantes e pouco atraentes, dependendo do que for ensinado e de como isso for feito. Baseado nesse contexto, o presente trabalho teve como objetivo averiguar o ensino de biologia na escola pública e particular de ensino médio associado ao interesse do aluno em estudar biologia. A pesquisa constituiu-se de uma investigação conduzida por um estudo exploratório-descritivo através de formulário. A amostragem foi simples aleatória, composta de 62 questionários, distribuídos equitativamente, com perguntas objetivas e subjetivas direcionadas a alunos do ensino médio. Os professores da escola pública (87%) não correlacionam a matéria de Biologia com outras matérias, já 52% dos professores de escola particular fazem esta correlação. O aluno da escola pública não tem aula prática enquanto o de escola particular realiza esta atividade. Tanto os alunos de escola pública



quanto particular reconhecem a importância da Biologia no seu cotidiano. Relacionado ao nível de interesse dos alunos em estudar Biologia, tanto a escola pública (55%) quanto a escola particular (52%) atribuíram nota máxima. Em escola pública, os professores não correlacionam a disciplina de Biologia com outras disciplinas. Há ausência de aulas de laboratório em escola pública. Tanto na escola pública quanto na particular há interesse máximo dos alunos em estudar Biologia.

Palavras-chave: Biologia. Escola pública. Escola particular. Ensino.

RESUMEN

La biología puede ser una de las disciplinas más relevantes y merecedoras de la atención de los alumnos o una de las disciplinas más insignificantes y poco atractivas, dependiendo de lo que se enseña y de cómo se hace. En base a este contexto, el presente trabajo tuvo como objetivo averiguar la enseñanza de biología en la escuela pública y privada de enseñanza media asociada al interés del alumno en estudiar biología. La investigación se constituyó de una investigación conducida por un estudio exploratorio-descriptivo a través de formulario. El muestreo fue simple al azar, compuesta de 62 cuestionarios, distribuidos equitativamente, con preguntas objetivas y subjetivas dirigidas a alumnos de secundaria. Los profesores de la escuela pública (87%) no correlacionan la materia de Biología con otras materias, ya el 52% de los profesores de escuela particular hacen esta correlación. El alumno de la escuela pública no tiene clase práctica mientras que el de escuela particular realiza esta actividad. Tanto los alumnos de escuela pública como privada reconocen la importancia de la biología en su cotidiano. En el nivel de interés de los alumnos en estudiar Biología tanto la escuela pública (55%) como la escuela privada (52%) atribuyeron una nota máxima. En la escuela pública los profesores no correlacionan la disciplina de Biología con otras disciplinas. No hay clases de laboratorio en la escuela pública. Tanto en la escuela pública como en la particular hay interés máximo de los alumnos en estudiar Biología.

Palabras clave: Biología. Escuela pública. Colegio privado. Enseñanza.

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



Introdução

Frequentemente nos deparamos na sala de aula com perguntas de alunos a respeito de questões de vanguarda da biologia envolvendo temas como transgenia, células-tronco e biotecnologia entre outros. Muitas vezes incluem comentários acerca das consequências éticas e econômicas de tais descobertas. Como sabemos, questões científicas e tecnológicas passaram a ter grande influência no cotidiano de toda sociedade e convivemos com as maravilhas das novas tecnologias, mas também com todas as consequências do impacto da atividade humana sobre os ambientes. As concepções trazidas pelos alunos refletem este quadro e são fortemente influenciadas pela mídia, o que na verdade não garante que elas estejam embasadas por conhecimento científico consistente. (PEDRANCINI, 2007)

Admite-se que a formação biológica contribua para que cada indivíduo seja capaz de compreender e aprofundar as explicações atualizadas de processos e de conceitos biológicos, a importância da ciência e da tecnologia na vida moderna, enfim, o interesse pelo mundo dos seres vivos. Como parte desse processo, a biologia pode ser uma das disciplinas mais relevantes e merecedoras da atenção dos alunos ou uma das disciplinas mais insignificantes e pouco atraentes, dependendo do que for ensinado e de como isso for feito. (KRASILCHUK, 2004)

O ato de avaliar tem como função investigar a qualidade do desempenho dos estudantes, objetivando uma intervenção para melhorar os resultados. Assim, a avaliação gera um conhecimento sobre o seu estado de aprendizagem, e, assim, tanto é relevante o que ele aprendeu como o que ainda não aprendeu. Ou seja, a avaliação desenvolvida de forma plena possibilita intervenção e reorientação do processo ensino aprendizagem até



que o educando consiga desenvolver-se de forma satisfatória. A verificação é uma ação que “congela” o objeto; a avaliação, por sua vez, direciona o objeto numa trilha dinâmica de ação. (LUCKESI, 2011a, p. 53)

No ensino médio, os objetivos da biologia, de acordo com Freitas (s.d.) *apud* Krasilchuk (2004), incluíam, entre outros, os de: valores informativos, referindo-se aos conhecimentos proporcionados; valor educativo ou formativo, relacionando com o desenvolvimento do educando; valor cultural, consistindo na contribuição para os grupos sociais (de que o aluno fazia parte); valor prático, referindo-se à aplicação de conhecimentos e objetivos utilitários.

Assim, a verificação da aprendizagem, ou simplesmente o ato de examinar, tem por objetivo apenas coletar e classificar o educando em aprovado ou reprovado, através de notas ou conceitos. Não há uma preocupação com o desenvolvimento do estudante. Deste modo, o ato de verificar deseja saber do educando somente o que ele já aprendeu, o que ele não aprendeu não traz nenhum interesse, no aspecto do conhecimento da Biologia.

Dentro deste contexto, o objetivo do trabalho é averiguar o ensino de biologia na escola pública e particular de ensino médio associado ao interesse do aluno em estudar biologia.

Metodologia

A pesquisa constituiu-se de uma investigação conduzida por um estudo exploratório-descritivo através de formulário. O estudo foi realizado em uma escola pública e uma particular da cidade de Sobral - CE, a 235 km de Fortaleza - CE. A amostragem foi simples aleatória, composta de 62 questionários, distribuídos equitativamente, com perguntas objetivas e subjetivas direcionadas a alunos do ensino médio. Foram utilizados for-

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



mulários investigativos com base no interesse do aluno em Biologia, a matéria que mais lhe interessa, se o professor apresenta domínio de conteúdo, se o professor faz uso de uma linguagem compreensível, instrumentos didáticos utilizados em sala de aula, como é o comportamento do professor em relação aos alunos, existência de aula prática, se há uma correlação da Biologia com outras disciplinas, importância da Biologia para o cotidiano do aluno e o nível de interesse do aluno em estudar Biologia.

Desenvolvimento

Observou-se que tanto os alunos da escola pública quanto da escola particular gostam de assistir às aulas de Biologia. A área da Biologia que mais interessa aos alunos das duas escolas é a do Corpo Humano, sendo que, na escola particular, esta dividiu preferência com a Genética. Os professores das duas escolas tanto apresentam domínio de conteúdo como conseguem fazer uso de uma linguagem compreensível.

Diante disso, muitos professores preocupados com a superficialidade do ensino acreditam que a biologia deve ter outras funções além daquelas tradicionalmente propostas no currículo escolar. Segundo esta tendência, os jovens deverão ser preparados a enfrentar e resolver problemas com nítidos componentes biológicos, como o aumento da produtividade agrícola, a preservação do ambiente, a violência etc.

Segundo FERNANDES (1998), a maioria dos alunos vê a biologia apresentada em sala, como uma disciplina cheia de nomes, ciclos e tabelas a serem decorados, enfim, uma disciplina “chata”. Assim, a questão que se coloca é: como atrair os alunos ao estudo e como estimular seu interesse e participação? A resposta, claro, não é simples e nem há uma receita pronta. O



mesmo autor argumenta que para esta questão não pode haver uma fórmula universal, pois cada situação de ensino é única.

Acredita, porém, que é necessário buscar soluções, refletir sobre o assunto e trocar experiências. Contraditoriamente, com o advento do construtivismo, parece ter havido um esquecimento da dimensão experimental do ensino de ciências. Observou-se então uma tendência de compreender a aprendizagem somente através da organização conceitual do conteúdo. (PACHECO, 2000)

O mesmo acredita que os alunos devem se confrontar com experimentos de caráter investigativo e diante de um fenômeno em estudo, imprimir suas próprias concepções e organicidade. É fundamental que o aluno seja instigado a propor uma explicação e confrontá-la com o conhecimento científico estabelecido, gerando um conflito cognitivo, um dos motores da evolução conceitual. A importância da experimentação no ensino de biologia é praticamente inquestionável (MOREIRA, 2003) e, em geral, os professores da rede estadual parecem compartilhar essa ideia.

Todavia, o contexto de implantação dessa modalidade didática parece ser desfavorável, o que resulta na subutilização ou mesmo inoperância dos laboratórios de nossas escolas. Além disso, questiona-se também se as atividades denominadas “experimentais” têm assumido realmente esse caráter ou são aulas meramente demonstrativas.

Os laboratórios de ciências, que deveriam ser espaços apropriados ao desenvolvimento de uma verdadeira educação experimental e da compreensão do método científico, têm se mostrado mal aproveitados ou mesmo abandonados.

As tentativas de instalação ou recuperação de laboratórios nas escolas, apesar de bem intencionadas, esbarram num equívoco fundamental: a idealização do laboratório como um

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



lugar diferenciado, cheio de equipamentos e vidrarias onde se farão “experiências”.

Este estereótipo é presente e cultivado por muitos educadores e infelizmente também por alguns professores da área científica. Muitos ainda pensam em recuperar “kits” antigos e manuais perdidos e sonham em comprar mais microscópios.

Esta questão foi muito bem abordada por GIOPPPO e colaboradores (1998) e as dificuldades de implementação do ensino experimental nas escolas públicas observadas naquele momento permanecem, tais como a falta de espaço físico e equipamentos adequados, a falta de pessoal de apoio e principalmente a falta de preparo dos professores.

Os autores, no mesmo trabalho, afirmam:

[...] atividades experimentais desvinculadas de um projeto de ensino - aulas exclusivamente demonstrativas - não fazem sentido, ou seja, atividades como misturar uma substância A com determinada substância B e obter um líquido vermelho, ou mostrar que saem bolinhas de uma planta ao colocá-la dentro da água, quando isoladas do contexto significam o quê?

A atividade no laboratório não deve ser para comprovar conceitos e leis apresentadas na aula teórica, pois nada mais monótono do que resultados previsíveis para perguntas conhecidas. Tal contexto não estimula a resolução de problemas e carece de significado para o aluno.

Aulas práticas são excelentes para o contato direto com material biológico e fenômenos naturais, devem incentivar o envolvimento, a participação e o trabalho em equipe. Isto será possível no momento que um experimento bem planejado seja investigativo e tenha relação com o contexto de vida do aluno. Evita-se também a armadilha de achar que as aulas devem ser extremamente atrativas e coloridas.



Na verdade, o envolvimento, o interesse e a participação virão pelos “significados” que o tema possa gerar nos educandos e não pelo espetáculo que proporcionam. Equipamentos audiovisuais são talvez um dos recursos didáticos mais utilizados depois da aula expositiva e há consenso de que são aliados importantes para facilitar a aprendizagem, tornando o processo educativo mais atraente e dinâmico.

Observa-se, no entanto, que muitos professores ainda encontram dificuldades de tomar para si tais recursos como parte integrante da sua comunicação. No caso especificamente dos filmes, parece haver um distanciamento entre os temas apresentados e o andamento dos estudos teóricos desenvolvidos em sala e previstos no planejamento. O aluno percebe rapidamente que não há esta integração e o curso perde ritmo e consistência. Muito disto pode ser explicado pela dificuldade de encontrar filmes adequados aos temas previstos nos planejamentos ou próximos de nossa realidade. São filmes produzidos comercialmente ou por instituições de ensino ou pesquisa, muitas vezes estrangeiras.

Enquanto não dispomos de material mais adequado ou não produzimos nosso material, o ponto crucial parece ser o melhor preparo do professor em fazer o melhor uso do que dispomos. Além disso, é bom ressaltar novamente que a utilização mais efetiva de recursos audiovisuais depende não só de atitude do professor, mas de um aparato de equipamentos em condições de uso, de organização na captação e estocagem de CDs, DVDs, fitas VHS, slides, transparências, revistas, cartazes etc., e também de pessoal de apoio para uso e manutenção. Novamente, aqui, observa-se a necessidade de uma sistemática interna da escola que evite ao máximo os imprevistos.

Felizmente, alguns trabalhos implementados em ambiente escolar mostram resultados alentadores. Exemplo disso

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



é o resultado obtido por POSSOBOM (2003) em uma escola estadual localizada no município de Botucatu - SP, que observou:

[...] apesar das precárias condições apresentadas com relação a materiais e espaço para atividades de laboratório, foi verificado que é possível contornar todos os problemas, ou sua maioria, adaptando ambientes e utilizando materiais simples de baixo custo, proporcionando um aprendizado mais eficiente e mais motivador que as tradicionais aulas expositivas.

Os instrumentos didáticos-pedagógicos utilizados em sala de aula na escola pública são retroprojeter, quadro e giz, adotando, assim, um método convencional sem muita dinâmica. Na escola particular são utilizados internet, *cd-room*, vídeos e pincel.

A metodologia de ensino que o professor adota é sua própria perspectiva de tratar o ensino, seu posicionamento e atitude diante do processo. De sua visão a respeito da educação e do que seja ensinar e aprender. Isto resulta em seu modo de ser educador. (ABREU, 2001) Averiguou-se que 6,4% dos professores da escola pública se preocupam se o aluno está aprendendo e utilizam temas atuais como estímulo para a participação do aluno em discussões em sala. Para os professores da escola particular foi obtido um percentual de 22,5%.

Os professores da escola pública (87%) não correlacionam a matéria de Biologia com outras matérias, já 52% dos professores de escola particular fazem esta correlação. O aluno da escola pública não tem aula prática enquanto o de escola particular realiza esta atividade.

Nessa perspectiva, observa-se que o ensino da biologia está preocupado com o desenvolvimento integral do estudante, considerando que a aprendizagem é uma construção, e, nesse sentido, o erro é encarado como uma oportunidade de



melhoria a partir de uma reflexão e reorientação; a verificação é discriminatória e se pauta na reprodução de um modelo social excludente. Isso não significa que a nota ou conceito não seja um instrumento norteador importante, significa apenas que estes não podem estar a serviço da classificação e exclusão do estudante. Afinal, não é excluindo que se obtém resultados satisfatórios; é através da ação-reflexão-ação que se torna possível consolidar o ensino e a aprendizagem, condicionando, assim, a emancipação do educando.

As aulas de laboratório podem, assim, funcionar como um contraponto das aulas teóricas, como um poderoso catalisador no processo de aquisição de novos conhecimentos, pois a vivência de certa experiência facilita a fixação do conteúdo a ela relacionado, descartando-se a ideia de que as atividades experimentais devem servir somente para a ilustração da teoria. (CAPELETTO, 1992)

Relacionado ao nível de interesse dos alunos em estudar Biologia tanto a escola pública (55%) como a escola particular (52%) atribuiu nota máxima.

Para Melo (2000), há ainda uma concepção equivocada entre a maioria dos professores que não querem realizar atividades práticas com os seus alunos, por simplesmente confundirem participação e envolvimento ativo com “bagunça”. Esta concepção errônea de alguns professores só contribui para aumentar o fosso existente entre o professor, o aluno e o processo de ensino-aprendizagem. Tanto os alunos de escola pública quanto de particular reconhecem a importância da Biologia no seu cotidiano.

Quanto a estratégias de ensino e procedimentos utilizados em sala de aula pelos professores de biologia, é possível afirmar que houve um avanço em relação às formas de traba-

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



lho predominantes em metodologias atraentes envolvendo o corpo discente para a proposta de conhecimento (Krasilchik, 1987). Atualmente, a utilização de estratégias didáticas que dão relevo ao diálogo entre teoria e prática no ensino da biologia incentiva o aluno a ser protagonista de sua aprendizagem.

Considerações finais

Em escola pública, os professores não correlacionam a disciplina de Biologia com outras disciplinas e há ausência de aulas de laboratório nessas instituições. No entanto, tanto na escola pública quanto na particular há interesse máximo dos alunos em estudar Biologia.

As demandas da sociedade contemporânea requerem que a escola revise as práticas pedagógicas e tal revisão passa, necessariamente, pela reorganização dos conteúdos trabalhados, abandonando aqueles sem significação e elegendo um conjunto de temas que sejam relevantes para o aluno, no sentido de contribuir para o aumento da sua qualidade de vida e para ampliar as possibilidades dele interferir positivamente na comunidade da qual faz parte. Exigem, também, repensar as estratégias metodológicas visando à superação da aula verbalística, substituindo-a por práticas pedagógicas capazes de auxiliar a formação de um sujeito competente, apto a reconstruir conhecimentos e utilizá-los para qualificar a sua vida.

Referências

ABREU, R.C.D. **A Relação professor-aluno como facilitadora da aprendizagem do adolescente.** 78f. Monografia (Conclusão do curso de Especialização em Psicopedagogia) – Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2001.



CAPELETTO, A. **Biologia e Educação ambiental: Roteiros de trabalho**. Editora Ática, 1992. p. 224.

FERNANDES, H. L. **Um naturalista na sala de aula**. Ciência & Ensino. Campinas, Vol. 5, 1998.

GIOPPO, C. ; SCHEFFER, E. W. O. ; NEVES, M. C. D. **O Ensino Experimental na Escola Fundamental: uma reflexão de caso no Paraná**. Educar em Revista, Curitiba, v. 14, n. 14, p. 39-57, 1998.

KRASILCHIK, Myriam. **O professor e o currículo das ciências**. São Paulo: Universidade de São Paulo, 1987.

KRASILCHIK, M. **Prática de Ensino de Biologia**. 4.ed. Editora da Universidade de São Paulo, Edusp. São Paulo, 2004. 200p.

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

MELO, M. do R. de. **Ensino de Ciências: uma participação ativa e cotidiana**. Disponível em <http://www.rosamelo.hpg.com.br>. Acesso em 29/09/2005.

MOREIRA, M. L.; DINIZ, R. E. S. **O laboratório de Biologia no Ensino Médio: infraestrutura e outros aspectos relevantes**. In: Universidade Estadual Paulista – Pró-Reitoria de Graduação. (Org.). Núcleos de Ensino. São Paulo: Editora da UNESP, Vol. 1, p. 295-305, 2003.

PACHECO, D. **A Experimentação no Ensino de Ciências. Ciência & Ensino**. Campinas, Vol. 2, 2000.

POSSOBOM, C. C. F. ; OKADA, F. K. ; DINIZ, R. E. S. . **As atividades práticas de laboratório no ensino de Biologia e Ciências: relato de uma experiência**. In : Universidade Estadual Paulista – Pró-Reitoria de Graduação. (Org.). Núcleos de Ensino. São Paulo: Editora da UNESP, v. 1, p. 113-123, 2003.

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



A AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA NO CONTEXTO DE UMA ESCOLA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL DE ENSINO MÉDIO NO CEARÁ

Albano Oliveira Nunes

Doutor em Engenharia de Teleinformática/UFC; Mestre em Ensino de Ciências Naturais e Matemática/UFRN; Especialista em Gestão Escolar/UEDESC/UECE; Licenciado em Física/UERN; Graduando em Análise e Desenvolvimento de Sistemas/ESTACIO DE SÁ. Professor na E.E.E.P. Elsa M. P. C. Lima/SEDUC-CE. Professor da FVJ. albano@fvj.br.

Maria Lucas da Silva

Mestra em Linguística/UFC; Especialista em leitura e produção de textos/FVJ; Licenciada em Letras/FVJ. Licenciada em Pedagogia/UECE. Professora na E.E.E.P. Elsa M. P. C. Lima/SEDUC-CE. Professora da FVJ. marialucasce@outlook.com.

Marília Costa de Souza

Mestra em Letras/UERN; Especialista em leitura e produção de textos/FVJ; Licenciada em Letras/FVJ. Professora na E.E.E.P. Elsa Maria P. C. Lima/SEDUC-CE. Professora da FVJ. profmariliacosta@hotmail.com.
Agência Financiadora: não contou com financiamento

RESUMO

O presente relato objetiva refletir e apresentar uma experiência com a realização de avaliação diagnóstica em uma escola pública de Ensino Médio na cidade de Aracati, no Ceará, tendo como referência a matriz de Língua Portuguesa do Sistema Permanente de Avaliação do Estado do Ceará – SPAECE. Busca-se com as discussões realizadas suscitar nos docentes a compreensão do papel da avaliação diagnóstica no contexto da sala de aula como uma ação educativa contínua. Perrenoud (1999) e Gatti (2003) dão suporte teórico às reflexões que serviram de base teórica para a análise dos dados e para a compreensão do processo avaliativo. Como resultados, verificamos que a prática da avaliação diagnóstica é muito comum nas instituições escolares, no entanto, o que é feito com a coleta de informações e dados ainda é incipiente do ponto de vista pedagógico.

Palavras-chave: Avaliação diagnóstica. Descritores. Ensino.

ABSTRACT

The present report aims to reflect and present an experience with diagnostic evaluation in a public school of secondary education in the city of Aracati Ceará, with reference to the array of Portuguese Language of the Permanent System of Evaluation of the State of Ceará



-SPAECE. Search the discussions raise in teachers understanding of the role of diagnostic evaluation in the context of the classroom as an educational action. Perrenoud (1999) and Gatti (2003) support the theoretical reflections that formed the theoretical basis for data analysis and understanding of the evaluation process. As a result, the practice of diagnostic evaluation is very common in educational institutions, however, what is done with information and data is still incipient pedagogical point of view.

Key-words: Diagnostic Evaluation. Teaching. Descriptors.

Introdução

O ato de avaliar é uma prática constante no interior das instituições de ensino, mas um questionamento importante a ser feito consiste no seguinte: o que acontece na escola é uma avaliação a serviço da seleção, classificação ou a serviço da aprendizagem dos estudantes? Sabemos que os docentes, ou grande parte deles, têm uma preocupação com essa questão, pois, de algum modo, estão envolvidos nesse processo e sentem necessidade de compreendê-lo efetivamente para que possam avaliar de modo mais coerente e adequado, conforme propõem as diretrizes educacionais, as quais defendem que a avaliação deve estar a serviço da aprendizagem.

Neste sentido, o presente trabalho relata um pouco da experiência vivenciada numa escola pública estadual de ensino médio profissionalizante, no contexto dos quatro cursos ofertados pela escola (Comércio, Enfermagem, Hospedagem e Informática). Busca-se com as discussões realizadas suscitar nos docentes a compreensão do papel da avaliação diagnóstica no contexto da sala de aula como uma ação educativa contínua, buscando entender também em que medida os resultados da avaliação diagnóstica servem de base para a intervenção pedagógica. Para

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



dar suporte às nossas reflexões, respaldamo-nos nos estudos de Perrenoud (1999) e Gatti (2003), os quais discutem sobre a temática da avaliação da aprendizagem no processo educativo.

Avaliação diagnóstica na sala de aula

A avaliação na escola, tradicionalmente, esteve atrelada à classificação dos alunos, dos que sabem e dos que não sabem, baseada no número de acertos, geralmente em provas objetivas, as quais, pela experiência que temos, não dão conta de se verificar os conhecimentos dos alunos pela complexidade que é tal ação. A esse respeito, Perrenoud (1999, p.11) destaca 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 alunos.”

Reconhecemos que os estudos sobre a avaliação, de um modo geral, avançaram muito, no Brasil, mas, infelizmente, reconhecemos, também, a partir da nossa vivência em sala de aula, que as práticas tradicionais avaliativas perduram, configurando-se como legítimas do fazer docente. Embora se constate tal situação, é necessário salientar que há também uma preocupação com a avaliação diagnóstica, uma vez que existe uma compreensão por parte dos docentes de que é imprescindível conhecer as habilidades que os alunos já desenvolveram e aquelas que ainda precisam ser desenvolvidas, em qualquer disciplina, para depois fazer as intervenções adequadas no intuito de colaborar com o desenvolvimento das aprendizagens. Constatamos que a avaliação diagnóstica é feita principalmente no início do ano, na tentativa de se fazer um trabalho pedagógico e formativo, mas ainda não é tomada como instrumento peda-



gógico em sua plenitude. Sendo assim, “o diagnóstico é inútil se não der lugar a uma ação apropriada” (PERRENOUD, 1999, p.15). Uma ação apropriada, na visão de Perrenoud (1999), estaria relacionada a uma avaliação formativa, pois, para o autor:

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 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)

As palavras do autor são muito pertinentes e reveladoras da necessidade de mudança, inclusive da estrutura das escolas, tudo isso para atender a dimensão pedagógica, que deve ser o cerne do trabalho nas instituições de ensino. Não basta termos na escola laboratórios de física, química, informática, biblioteca com um grande acervo, se as práticas realizadas são excludentes e, infelizmente, não dão conta da aprendizagem de todos.

A avaliação diagnóstica na escola deve ser uma ação contínua, entendida como um movimento de análise e tomada de decisões. Segundo Gatti (2003),

Uma das características mais importantes desta avaliação é que o avaliador é, ao mesmo tempo, o responsável direto pelo processo que vai avaliar. É o próprio professor que trabalha com os alunos quem os avalia: não uma pessoa qualquer ou um técnico especializado. Isto implica que pensemos a avaliação em sala de aula como uma atividade contínua e integrada às atividades de ensino, algo que é decorrente destas atividades, inerente a elas e a seu serviço. Para ter sentido, a avaliação em sala de aula deve ser bem fundamentada quanto a uma filosofia de ensino que o professor espouse. (GATTI, 2003, p.99)

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



Inferimos, a partir das palavras da autora, que a avaliação não pode ser compreendida como algo distante e externo ao processo educativo, pelo contrário, deve ser integrada às atividades docentes e servir como fio condutor do processo de ensino e aprendizagem.

Para que os professores tenham clareza e saibam desenvolver suas ações educativas tomando por base as avaliações diagnósticas, é necessário formação, tempo, dedicação para que possam verificar, analisar, comparar com atividades anteriores, todas as produções/atividades dos alunos e, a partir desse estudo minucioso, elaborar novas intervenções para que o movimento do processo educativo caminhe com sucesso.

Procedimentos metodológicos

O presente relato de experiência apresentará um recorte de dados coletados das avaliações diagnósticas realizadas em uma escola pública de ensino médio na cidade de Aracati entre os anos de 2015 a 2017. A avaliação diagnóstica, nesta instituição, é normalmente realizada na primeira semana de aula do ano letivo. É elaborada a partir de um banco de questões disponibilizado aos professores de Língua Portuguesa e Matemática a partir da matriz de referência do SPAECE (Sistema Permanente de Avaliação do Estado do Ceará), sistema de avaliação da educação do estado que vem sendo realizado desde 1992 (LIMA, 2012). A matriz consiste em um conjunto de descritores, que estão relacionados a diferentes competências. Os descritores especificam as habilidades que são esperadas dos alunos em diferentes etapas de escolarização. Essas habilidades que compõem a Matriz de Referência são estabelecidas a partir das Diretrizes e Parâmetros Curriculares Nacionais, bem como



das Propostas Curriculares da rede de ensino avaliada (estado ou município).

É importante destacar que os níveis de proficiência aqui detalhados seguem a Matriz de referência do SPAECE (CEARÁ, 2016). Em termos técnicos, a proficiência é uma medida que representa um determinado traço latente de um estudante. Esse traço é a aptidão, o conhecimento de um estudante em uma determinada disciplina. A proficiência é resultado da quantidade e da qualidade dos itens respondidos corretamente. Para o SPAECE, da rede estadual do Ceará, foram definidos os seguintes padrões de desempenho estudantil (Quadro 1):

Quadro 1 – Detalhamento dos padrões de desempenho - SPAECE

PADRÕES DE DESEMPENHO	DETALHAMENTO
MUITO CRÍTICO	Os alunos que se encontram neste padrão de desempenho demonstram um desenvolvimento ainda incipiente das principais habilidades associadas à sua etapa de escolaridade, de acordo com a Matriz de Referência. Nos testes de proficiência, tendem a acertar apenas aqueles itens que avaliam as habilidades consideradas basilares, respondidos corretamente pela maior parte dos alunos e, portanto, com maior probabilidade de acertos.
CRÍTICO	Neste padrão de desempenho, os alunos ainda não demonstram o desenvolvimento considerado apropriado das habilidades básicas, avaliadas pela Matriz de Referência, para a etapa de escolaridade em que se encontram. Contudo, respondem itens com menor percentual de acerto e que avaliam habilidades mais complexas, quando comparados com o verificado no padrão anterior.
INTERMEDIÁRIO	As habilidades básicas e essenciais para a etapa de escolaridade avaliada, de acordo com a Matriz de Referência, são demonstradas pelos alunos que se encontram neste padrão de desempenho. Esses alunos demonstram atender às condições mínimas para que avancem em seu processo de escolarização, ao responder aos itens que exigem maior domínio quantitativo e qualitativo de competências, em consonância com o seu período escolar.

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
 NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
 RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



ADEQUADO	Quando o aluno demonstra, nos testes de proficiência, ir além do que é considerado básico para a sua etapa escolar. Esses alunos costumam responder corretamente, com base na Matriz de Referência, a um maior quantitativo de itens, englobando aqueles que avaliam as habilidades consideradas mais complexas e, portanto, com menor percentual de acertos, o que sugere a consolidação do processo de aprendizagem para aquela etapa de escolaridade.
-----------------	--

Fonte: Adaptado de Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Estado do Ceará (2016).

Para este estudo, ilustraremos os dados coletados da escola referentes à disciplina de Língua Portuguesa.

Análise e discussão dos resultados

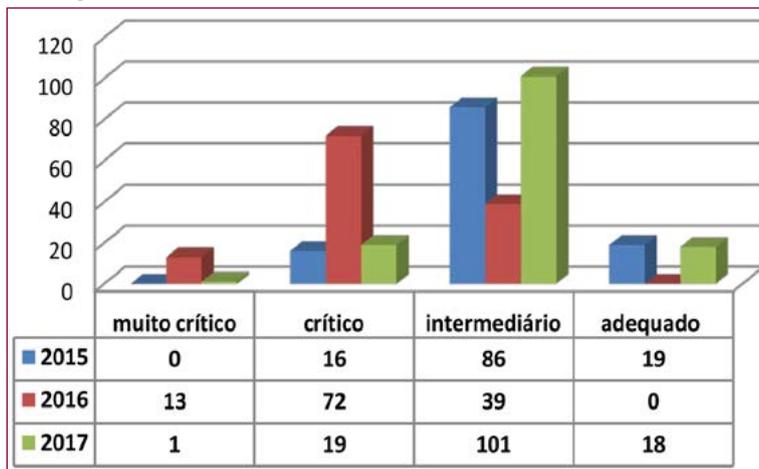
A avaliação diagnóstica é um importante processo de coleta de dados e um termômetro indicador de quais estratégias o professor deverá trabalhar em sala de aula. Desta forma, a escola pública estadual, *lôcus* desta pesquisa, normalmente utiliza-se desses dados para redimensionar o trabalho durante o ano letivo nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, entendendo que estas serão “cobradas” no exame do SPAECE anualmente. Os dados que apresentaremos a seguir foram coletados entre os anos de 2015 e 2017, com as turmas que ingressaram na instituição no ano de 2015. Foram realizadas três avaliações diagnósticas: uma referente aos descritores da 1ª série, em 2015; outra referente aos descritores da 2ª série, em 2016; e a última referente aos descritores da 3ª série, também em 2017. Vale salientar que as duas primeiras avaliações foram elaboradas a partir de um banco de questões, disponibilizado pela SEDUC, pelos professores de Língua Portuguesa da própria instituição, enquanto a última avaliação diagnóstica foi elaborada pela própria SEDUC, destacando os descritores



de maior dificuldade já apresentados em avaliações do SPAECE aplicadas desde 2010.

Ao analisar o Gráfico 1, verificamos que, no ano 2015, as quatro turmas de 1ª série não apresentaram nenhum aluno no nível muito crítico, apresentaram 16 (dezesesseis) alunos críticos, 86 (oitenta e seis) alunos intermediários e 19 (dezenove) alunos adequados. Em 2016, os números praticamente se inverteram, 13 (treze) foi o número de alunos muito crítico, 72 (setenta e dois) alunos críticos, 39 (trinta e nove) intermediários, e nenhum aluno no nível adequado, o que nos permite considerar que a escola, mesmo diante do diagnóstico aplicado nas turmas de 1ªs séries, no ano de 2015, não conseguiu sanar as dificuldades basilares apresentadas na série anterior e, desta forma, os níveis muito crítico e crítico apresentam um número superior a metade dos alunos.

Gráfico 1 – Resultado das Avaliações Diagnósticas em Língua Portuguesa 2015-2017



Fonte: dados da pesquisa (2017).

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
 NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
 RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



No ano de 2017, as turmas encontram-se na 3ª série do Ensino Médio e realizam avaliação diagnóstica elaborada pela SEDUC-CE, diferentemente das outras realizadas em 2015 e 2016 que foram elaboradas pelos professores da escola a partir de um banco de questões. O resultado de 2017 pode ser considerado animador, pois apresentou 01(um) aluno no nível muito crítico, 19 (dezenove) alunos no nível crítico, 101 (cento e um) alunos no nível intermediário e 18 (dezoito) alunos no nível adequados. Percebemos que a última avaliação diagnóstica traz um resultado importante quando passamos a perceber a diminuição de alunos que se encontravam no nível muito crítico; o nível crítico de aprendizado ainda apresenta um número considerável de alunos, mas quando consideramos que o nível intermediário de aprendizado cresceu, deduzimos que os alunos avançam nas habilidades referentes à Língua Portuguesa, por fim, o número de alunos do nível adequado desde 2015 mostra uma leve redução de 19 (dezenove) para 18 (dezoito) alunos.

Em se tratando da avaliação diagnóstica e do papel que tem no processo educativo, os dados expostos no gráfico possibilitam ao professor verificar em quais níveis de proficiência os alunos se encontram e têm a função de orientar o docente para a intervenção mais adequada aos discentes, considerando que a heterogeneidade é inerente a qualquer turma.

A partir dos dados, o professor pode preparar materiais didáticos diferenciados, ver a possibilidade de reenturmação, organizar grupos de estudos e colocar em prática a monitoria, em que os alunos do nível adequado possam colaborar com aqueles que precisam desenvolver melhor as competências e habilidades que lhe são necessárias.



Conclusões parciais

As discussões que fizemos no decorrer do trabalho, que representam um recorte de uma proposta investigativa maior que estamos fazendo sobre a temática no cerne da escola, permitem-nos considerar que a avaliação diagnóstica é imprescindível no processo educativo e deve ser encarada com muita seriedade por todos os profissionais da educação que dela lançam mão. Defendemos que é impossível fazer um trabalho consistente e consolidado apenas com as impressões do senso comum que temos dos alunos. É preciso, sim, utilizar-se de instrumentais que possam mostrar uma radiografia de como os estudantes se encontram em determinadas habilidades, ainda que saibamos que existem limitações que lhe são inerentes.

Portanto, constatamos que realmente existe a cultura da avaliação diagnóstica nas instituições de ensino, mas, infelizmente, o que se faz dela e a partir dela ainda é incipiente. Em outras palavras, ainda não se faz um trabalho sistemático em todas as áreas, tomando como base uma avaliação diagnóstica.

Referências

CEARÁ, Sistema Permanente de Avaliação do Estado do Ceará – SPAECE. Matriz de Referência de Língua Portuguesa. CAEd. Acesso em 20/06/2017 disponível em <http://www.spaece.caedduff.net/avaliacao-educacional/matriz-de-referencia/>

GATTI, Bernadete. A. **O professor e a avaliação em sala de aula.** Estudos em Avaliação Educacional, n.27, jan-jun/2003.

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO

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

LIMA, Aléssio Costa. **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.



VII CONGRESSO INTERNACIONAL EM AVALIAÇÃO EDUCACIONAL
AVALIAÇÃO E SEUS ESPAÇOS: DESAFIOS E REFLEXÕES



PÔSTER - EIXO 4

*Avaliação de Ensino-Aprendizagem
no Ensino Superior*

VII Congresso Internacional em Avaliação Educacional

Avaliação e seus espaços: desafios e reflexões

ISBN: 978-85-8126-158-4



VII CONGRESSO INTERNACIONAL EM AVALIAÇÃO EDUCACIONAL
AVALIAÇÃO E SEUS ESPAÇOS: DESAFIOS E REFLEXÕES



AVALIAÇÃO DA QUALIDADE DE SERVIÇOS E DE ACESSIBILIDADE FACE ÀS TECNOLOGIAS INFORMACIONAIS NO PROCESSO DE ENSINO APRENDIZAGEM EM UNIDADES DE ENSINO SUPERIOR DE UMA IES PARTICULAR (AQSATÍPEAUES)

Jocyana Cavalcante da Silva

UFC

Jaderson Cavalcante da Silva

UFC

Nicolino Trompieri Filho

UFC

Agência Financiadora: CAPES e CNPq

RESUMO

Em pesquisa anterior, intitulada “A utilização de tecnologias informacionais como recurso didático-pedagógico em uma IES: uma experiência pedagógica com o A.V.A. Sócrates” foi possível categorizar 9 representações teórico-práticas que permitiram a construção de uma escala de opinião do tipo Likert, composta por 17 itens medidos com 5 categorias. O interesse partiu da necessidade de avaliar, no processo de ensino-aprendizagem, de acordo com os discentes, a qualidade de: a) Serviços disponíveis/Papel Humano/Implementação; e, b) Disponibilidade das Informações/Acessibilidade. Além disso, validar um instrumento de avaliação capaz de subsidiar novas vivências/ações pedagógicas para o professor em sala de aula. O estudo, que segue em andamento, via tese de doutorado, contou com a participação de 107 alunos de licenciatura em Educação Física de uma instituição privada, dos núcleos de Baturité, Aquiraz, Eusébio e Parangaba (Fortaleza), no ano de 2016. O instrumento foi construído pela ferramenta do Google Drive, o qual atribuiu um link que foi compartilhado via grupos de whatsapp, contatos e grupos no facebook e e-mails a partir das comunidades criadas no Ambiente Virtual de Aprendizagem Sócrates, pelas disciplinas ministradas. Concluiu-se que os serviços vinculados à tecnologia no processo de ensino-aprendizagem na instituição de ensino pesquisada, ainda é bastante tímido. Necessita-se, pois, de melhorias, investimentos



e planejamento estratégico por parte do professor e da instituição. Mas, em contrapartida, do interesse, motivação e investimentos na formação continuada a partir do próprio aluno. Estima-se que o modelo proposto servirá de base para acompanhar a implementação dos fatores no ambiente educativo.

Palavras-chave: Avaliação. Tecnologia Informacional. Unidades de Ensino.

ABSTRACT

In a preceding research, “The use of information technologies as a didactic-pedagogical resource in an Federal Institution of Higher Education (FIHE): a pedagogical experience with Virtual Learning Environment (VLE) Socrates” 9 theoretical-practical representations were categorized, allowing a Likert-type opinion scale construction, composed of 17 items measured in 5 categories. The interest came from the need to evaluate, in the teaching-learning process, according to the students, the quality of: a) Available Services/ Human Role/Implementation; And, b) Availability of Information/ Accessibility. Furthermore, to validate an evaluation instrument capable of to subsidize new experiences/pedagogical actions for the teacher in classroom. The study, now underway through a doctoral thesis, counted on the participation of 107 undergraduate students in Physical Education from a private institution of the nuclei of Baturite, Aquiraz, Eusébio and Parangaba (Fortaleza), in the year 2016. The instrument was built by the Google Drive tool, which attributed a link that was shared through groups of whatsapp, contacts and groups on facebook and e-mail’s from the communities created whitening the Socrates Virtual Learning Environment, by the disciplines ministered. It was concluded that the services linked to technology in the teaching-learning process in the researched teaching institution is still timid. Thus, it is necessary for improvements, investments and strategic planning by the teacher and the institution. But on the other hand, the interest, motivation and investments in continuing education from the student itself. It is estimated that the proposed model will serve as a basis for monitoring the implementation of factors in the educational environment.

Key-words: Evaluation. Information Technology. Academics of the education

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



Introdução

Construir uma cultura de avaliação em um ambiente educativo, não é tarefa fácil. E implementá-las ainda mais (DIAS, 2010; DAVENPORT, 1998; SENGE, 2006). Contudo, percebe-se que a utilização das tecnologias na educação a fim de possibilitar a criação, a dinamização, a comunicação, novas parcerias, atualização instantânea, publicação, agilidade na resolução de problemas e entraves, quando necessário, dentre outras situações, é uma necessidade do ser humano, nessa atual sociedade – Sociedade da Informação e do Conhecimento (BEAL, 2004; DIAS, 2010; DAVENPORT, 1998; MCGREE & PRUSAK, 1995; SENGE, 2006) – onde as crianças já “nascem em uma cultura em que se clica” (PERRENOUD, 2000).

Formar para as novas tecnologias é formar o julgamento, o senso crítico, o pensamento hipotético e dedutivo, as faculdades de observação e de pesquisa, a imaginação, a capacidade de memorizar e classificar, a leitura e a análise de textos e de imagens, a representação de redes, de procedimentos e de estratégias de comunicação (PERRENOUD, 2000, p.128).

Em pesquisa anterior, intitulada “A utilização de tecnologias informacionais como recurso didático-pedagógico em uma IES: uma experiência pedagógica com o A.V.A. Sócrates” (SILVA et.al., 2015) foi possível categorizar 9 representações teórico-práticas que permitiram, a partir deste estudo, a construção de uma escala de opinião do tipo Likert, composta por 17 itens medidos com 5 categorias. O interesse em aplicar o instrumento proposto partiu da necessidade de avaliar, no processo de ensino-aprendizagem, de acordo com os discentes, a qualidade de: a) Serviços disponíveis/Papel Humano/ Implementação; e, b) Disponibilidade das Informações/Acessibilidade



de. Além disso, validar um instrumento de avaliação capaz de subsidiar novas vivências/ações pedagógicas para o professor em sala de aula. Afinal, “o trabalho precisa ligar-se em profundidade à aprendizagem” (SENGE, 2006, p.44).

O estudo, que segue em andamento, via tese de doutorado, contou com a participação de 107 alunos do curso de licenciatura em Educação Física de uma instituição privada, cursistas dos núcleos de Baturité, Aquiraz, Eusébio e Parangaba (Fortaleza), no ano de 2016. O instrumento foi construído pela ferramenta do Google Drive, o qual atribuiu um link que foi compartilhado para os alunos do curso responderem via grupos de whatsapp, contatos e grupos no facebook e e-mails a partir das comunidades criadas no Ambiente Virtual de Aprendizagem Sócrates, pelas disciplinas ministradas.

Descrição da experiência

Construir um instrumento de avaliação capaz de verificar mudanças na postura comportamental dos sujeitos, ao longo do processo de aprendizagem, seja pelas repercussões, impactos e possíveis construções com vistas à atuação profissional na promoção do conhecimento, buscando potencializar-se na compreensão da informação como ferramenta estratégica, a partir da sala de aula, se direcionando para um gerenciamento e planejamento estratégico, com sabedoria, é papel do professor no enfoque-teórico informacional – TGIC (DIAS, 2010). Dessa maneira, o professor deve propor a refletir que, atualmente, seria injusto potencializar na formação profissional e humana o trabalho *fabril*.

Muitos indivíduos anseiam por oportunidades e mudanças (significativas) em suas vidas e, alimentar uma formação vi-

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



ciada ao trabalho operário, desqualificada, desarticulada, permitindo ao outro “estar frente à realidade assumindo uma posição falsamente intelectual” (FREIRE, 1980, p.26 apud SAUL, 1994, p. 55), seria se comprometer com a desgraça social, antes humana, destituída de valores imprescindíveis, que surgiria pelo investimento na ignorância, na manipulação de informações e pessoas dentro da sala de aula, dentro de um espaço e de um local de construção de conhecimento. Daí é oportuno problematizar que uma mudança efetiva de comportamento está baseada na relação consciência-mundo, com o ato da ação-reflexão-ação, de um com o outro e não de um para o outro, ou de um sobre o outro (FREIRE, 2002; SAUL, 1994) e, com isso, em contato com as TIC’s, no fazer pedagógico, perceber que “sua essência está nas relações, na comunicação, na informação e, principalmente, na integralização do conhecimento humano” (DIAS, 2010, p.38). De acordo com Perrenoud (2000, p.136) “todavia, para que os alunos não se tornem escravos das tecnologias e façam escolhas lúcidas, o desenvolvimento do espírito crítico e de competências aguçadas parece mais eficaz do que as censuras”.

Nessa perspectiva, com a experiência didática problematizada no ambiente educacional, a partir de pressupostos teóricos como Davenport (1998), Freire (1996), Senge (2006), Perrenoud (2000), Romão (1999) e Saul (1994), a construção do instrumento de pesquisa foi efetivada, aplicada e analisada. Construí-lo necessitou de observação participante com intermédio na troca de informações oportunizadas nas diferentes comunidades criadas para fins didáticos, no período das disciplinas, após uma leitura crítica das experiências e à categorização das 9 representações teórico-práticas.

Esse *recuo crítico* (SAUL, 1994) incentivou uma crítica da própria ação através dessas representações: da escolha do



ambiente e da ferramenta que poderia servir de auxílio, do se permitir estar disponível para dúvidas e orientações online, do articular-se com a instituição e com os alunos antecipando-se, estrategicamente, acerca dos materiais que iriam ser utilizados, da construção de textos e criações de páginas/ blogs etc. Houve muitas barreiras, tais como: conseguir o acesso ao ambiente de outra universidade, que no período a página não estava sendo acompanhada por ninguém, e saber quais professores no curso trabalhavam ou já tinham trabalhado com o ambiente na turma x ou y; perceber quais ferramentas de mensagens (whatsapp e/ou facebook e/ou email) os alunos utilizavam para aprender, a fim de facilitar a comunicação desde que fosse possível o registro do contato realizado (essa parte foi interessante, pois uns tinham todos, outros não tinham nenhum, e a maioria tinha um ou outro. Os que não tinham nenhuma ferramenta eram pessoas de mais idade e que estavam voltando aos estudos para melhorar a busca de oportunidades); dificuldades de ter e utilizar os computadores e redes de internet em disciplinas de informática aplicada, onde havia a parceria com os alunos em trazerem seus equipamentos e até mesmo suas redes pelos seus telefones móveis algumas vezes, além de trabalhos orientados à distância a qualquer hora do dia e da semana; pouco interesse e participação nos trabalhos por alguns alunos onde havia muita reclamação das atividades que deveriam ser feitas e pouca produtividade e o tímido contato ou retorno destes.

Após uma leitura profunda das experiências vividas e dos detalhes percebidos a partir dos aportes teóricos estudados, foi possível chegar nos 17 itens que compuseram a escala. Além disso, foram inseridos dados de caracterização, tais como: turma, unidade/ núcleo, semestre, categoria: aluno bol-

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



sista ou não bolsista, sexo, idade, grau de instrução, grau de instrução do pai e da mãe, renda familiar, provedor da família. Foram solicitados dados de caracterização dos sujeitos que poderiam influenciar supostamente a avaliação, tal como percebido nas experiências vividas nas disciplinas. O instrumento foi digitado na ferramenta do Google drive, no Gmail, o qual atribuiu um link que poderia ser compartilhado.

Dessa forma, após construído, o instrumento foi aplicado em 107 sujeitos, distribuídos nas unidades de Baturité (turma concludente), Aquiraz, Eusébio, Fortaleza (turnos manhã e noite da Parangaba) pela ferramenta do whatsapp, facebook e e-mail via A.V.A Sócrates. A aplicação foi demorada, pois muitos desistiam na metade do questionário, necessitando, com isso, de intenso contato e solicitações, consolidações de forma presencial e à distância. Este era parte de um questionário maior, com 116 itens, proposta de tese de doutorado, que segue em andamento. Para esta pesquisa foram utilizados apenas os itens: 9, 10, 21, 22, 23, 45, 50, 60, 63, 64, 65, 66, 67, 68, 69, 70 e 71.

Para a análise de dados/ informações foram utilizadas as técnicas de estatística descritiva, comparação de médias por núcleos/ unidades (ANOVA), análise fatorial exploratória pela técnica fatoração do eixo principal, análise de regressão pelo método *stepwise*, no programa IBM SPSS 20.0 para Windows. O estudo também pretendeu validar o instrumento (Alfa de Cronbach), daí a quantidade de participantes foi levada em consideração. De acordo com Pontes Júnior et al (2014, p.13) “Hair, Anderson, Tatham e Black (2005), assim como Figueiredo e Silva Junior (2010), indicam como valor mínimo aceitável para quantidade de participantes no estudo 5 vezes o número de itens”. Dessa forma, como a escala possui 17 itens e consi-



derando a indicação mínima de 5 sujeitos por item, o resultado seria um valor de 85 pesquisados. Nesse estudo, foram obtidos 107 sujeitos e, por isso, considerado o número satisfatório.

Resultados e discussões

A análise métrica da escala de medida composta por 17 itens apresentou coeficiente de precisão (Alfa de Cronbach), ($\alpha = 0,94$) indicando que a consistência interna dos itens (precisão) está muito boa (MAROCO & GARCIA-MARQUES, 2006); erro padrão de medida ($e = 2,74$), correspondendo a (4%) da amplitude total da escala de medida do escore total ($ET = 68$); coeficiente de sensibilidade ($\gamma^2 = 17,19$), indicando que em 99,9% em qualquer aplicação, a possibilidade do erro ser menor que o erro padrão da medida é alto; Coeficiente de Discriminação ($R_{itc} > 0,33$) (FIELD, 2009); O teste T^2 de Hotelling indicou a não ocorrência de efeito de halo no preenchimento da escala de opinião pelos sujeitos da amostra ($T^2 = 56,602 \square F = 3,037$ significativo para $p < 0,01$).

A determinação da validade de conteúdo, realizada com a análise fatorial, método dos componentes principais e rotação VARIMAX, indicou, ÓTIMA, a medida de adequação da amostra de Kaiser - Meyer - Olkin: $KMO = 0,9$ (MAROCO, 2011; FIELD, 2009). O teste de esfericidade de Bartlett indicou χ^2 aproximado = 1623,381, significativo para $p < 0,00$. Isto indica que “existem relacionamentos entre variáveis que esperamos incluir na análise” (FIELD, 2009, p.581). Após serem atendidas as condições para a realização da análise fatorial, foram extraídos 2 fatores que explicam 67% da variância total, com *Eigenvalues over* (Autovalores acima de) 2 e 9, atendendo a técnica do Alfa de Kaiser, que recomenda-os ser acima de 1

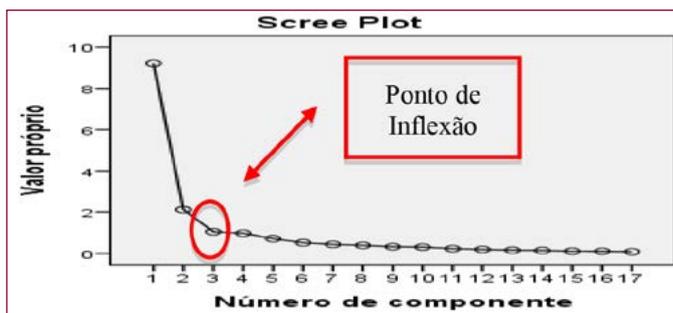
ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



(FIELD, 2009). Percebe-se que esses dois fatores se destacam no diagrama de declividade, acima do ponto de inflexão, conforme apresenta o gráfico 1. O fator 1 apresentou maior capacidade explicativa (54,2%). De acordo com Maroco (2011, p.483) “o valor de 50% da variância total é um valor que deve ser considerado como o mínimo aceitável”. As comunalidades dos itens, ou seja, a “proporção da variância explicada pelos fatores extraídos” (FIELD, 2009, p.562) variaram de (0,40), item 50, à (0,81) item 65 (Ver quadro 1 no Apêndice), atendendo aos requisitos de Field (2009) que alerta para comunalidades menores que (0,4). Pela análise semântica pode-se denominar os dois fatores da seguinte forma: Fator 1 - Serviços disponíveis/ Papel Humano/ Implementação (itens 60, 63, 64, 65, 66, 67, 68, 69, 70, 71); e, Fator 2 -Disponibilidade das Informações/ Acessibilidade (itens 9, 10, 21, 22, 23, 45, 50).

Gráfico 1 – Diagrama de Declividade para extração dos fatores do estudo



Fonte: Própria, 2017.

De acordo com as notas apresentadas nos fatores (Tabela 1), o fator 2 apresentou níveis de concordância levemente mais baixos que o Fator 1, mas menor dispersão nos resulta-



dos. No teste de homogeneidade das variâncias e na comparação das médias por núcleo, não houve diferença significativa em ambos os testes. Dessa forma, o instrumento assegura que há boa representatividade e equivalência nas opiniões dos alunos em três núcleos do interior e em dois da capital (Fortaleza).

Tabela 1 – Dados comparativos dos fatores por Núcleos*

	Descritivos				Teste de Homogeneidade das Variâncias		Anova	
	N	Média	Desvio- Padrão	CV%	Teste de Levene	Sig.	F	Sig.
Fator 1 – Serviços Disponíveis/Papel Humano//Implementação (Nota)	106	7,12	2,20	31%	0,690	0,601	0,673	0,612
Fator 2 – Disponibilidade das informações/Acessibilidade (Nota)	106	7,07	1,62	23%	0,562	0,691	1,186	0,322

(*) **Núcleos:** Parangaba, São Gerardo, Eusébio, Aquiraz, Baturité.

Fonte: própria (2017).

Vale ressaltar que, o Fator 1- Serviços Disponíveis/ Papel Humano e Implementação trata sobre a importância acerca da troca de experiências, *feedback* do professor quanto às correções dos trabalhos e facilidades de comunicação (Ver Quadro 2 no Apêndice). O Fator 2 – Disponibilidade de Informações/ Acessibilidade trata sobre a importância das orientações e das postagens de trabalhos e disponibilização de materiais para estudo (Ver Quadro 3 no Apêndice). Comprovou-se pela análise

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



de regressão múltipla: Shapiro-Wilk com $p < 0,153$; Durbin-Watson = 2,019; R^2 Ajustado(Ensino Superior Incompleto Cursando, Concludentes, Divorciado Separado) = 27,2%, $F = 10,227$, $p < 0,001$; $VIF_{\text{Ensino Superior Incompleto Cursando}} = 1,071$, $VIF_{\text{Concludentes}} = 1,058$, $VIF_{\text{Divorciado_Separado}} = 1,025$; Mahalanobis média = 2,960; Mahalanobis desvio padrão = 4,203; $D_{\text{Cook}} = 0,012$; Beta coeficientes = -0,416 $VIF_{\text{Ensino Superior Incompleto Cursando, Concludentes e Divorciado_Separado}} = 0,249$, $p < 0,05$.

Desse modo, os serviços vinculados à tecnologia no processo de ensino-aprendizagem, na instituição de ensino pesquisada, de acordo com os alunos, um dos recursos humanos mais valorizados pela instituição, ainda é bastante tímido. Necessita-se, pois, de melhorias, investimentos e planejamento estratégico por parte do professor e da instituição. Mas, em contrapartida, do interesse, motivação e investimentos na formação continuada a partir do próprio aluno. De acordo com Silva Brito (2006, p.22) “apropriar-se dos processos, desenvolvendo habilidades que permitam o controle das tecnologias e de seus efeitos” é a melhor opção. Assim, recomenda-se o modelo de regressão linear proposto para avaliação das variáveis envolvidas quanto aos fatores determinantes no estudo, para a instituição de ensino pesquisada, expresso na seguinte equação:

Considerações finais

Gerar e utilizar a informação nessa sociedade do conhecimento através de ambientes virtuais de aprendizagens é uma excelente estratégia (PCN'S, 1998; REZENDE & ABREU, 2006; DIAS, 2010; SILVA, 2015). Isso promove a capacidade da instituição em melhorar e viabilizar, com qualidade, a disponibilidade das informações e dos conhecimentos que são importan-



tes para a instituição e para a comunidade envolvida (BEAL, 2004; SILVA, 2015). Além disso, reconhecer o ser humano como elemento importante para as atribuições e integração das TIC's no processo do aprender e do construir conhecimento através do diálogo é ímpar (SENGE, 2006 DAVENPORT, 1998; FREIRE, 2002), seja para transformações positivas ou negativas (MCGREE e PRUSAK, 1995). Senge (2006, p.43) afirma que "(...) é difícil pensar em alguma organização que tenha se mantido em uma posição de grandeza na ausência de metas, valores e missões profundamente compartilhados na organização". De acordo com Silva (2008, p.157), estes investimentos "(...) se referem à utilidade que podem ter para os diferentes agentes de um sistema de ensino, em especial gestores, alunos e professores, e ao melhoramento do seu desempenho". Devem, pois, "servir para que os alunos aprendam e os professores ensinem, (...) perspectivando-os a partir do ponto de vista da utilização das tecnologias da informação". E então, possa acompanhar os processos de desenvolvimento humano e social sem ficar fora deles (PERRENOUD, 2000). Estima-se que o modelo proposto servirá de base para acompanhar a implementação dos fatores no ambiente educativo.

Referências

BEAL, Adriana. **Gestão estratégica da informação**. São Paulo: Atlas, 2004.

BRITO, Gláucia da Silva. **Educação e novas tecnologias: um re-pensar**. Curitiba: IBPEX, 2006.

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 (Mes-

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



trado em Educação Brasileira Contemporânea/Avaliação Educacional/Avaliação Institucional) - 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.

FIELD, A.. **Descobrimo a estatística usando o SPSS.** 2ª Ed. Trad. Lori Viali. Porto Alegre: ARTMED, 2009.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia.** Ano da Publicação Original: 1996 - Ano da Digitalização, 2002.

MAROCO, J. P. **Análise Estatística com o SPSS Statistics** (5ª ed). Pêro Pinheiro: Report-Number,2011.

MAROCO, J.; GARCIA-MARQUES, T. **Qual a fiabilidade do alfa de Cronbach? Questões antigas e soluções modernas?** (artigo). *Laboratório de Psicologia*, 4 (1), 65-90, 2006.

NASCIMENTO, R. B. & TROMPIERI FILHO, N. **Atitudes faces às tecnologias da informação (artigo).** *Transinformação*, vol. 16, n. 1. Campinas: PUCAMP, 2004.

NASCIMENTO, R. B. & TROMPIERI FILHO, N. & BARROS, F. G. F. **Avaliação da qualidade dos serviços prestados nas unidades de informação universitária (artigo).** *Transinformação*, vol. 16, n. 1. Campinas: PUCAMP, 2005.

REVISTA PORTUGUESA DE PEDAGOGIA (ano 42-3). **Tecnologias Educacionais e da Comunicação: educar com e para os mídia.** Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação. Universidade de Coimbra, 2008.

PERRENOUD, P. **10 Novas Competências para Ensinar.** Trad. Patricia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.



PONTES JR., J. A. F; TROMPIERI FILHO, N.; ALMEIDA, L. S. **Avaliação Cognitiva em larga escala dos conteúdos da educação física escolar (artigo)**. Bordón: revista de pedagogia, volume 66, número 3, p 9-25, 2014.

SENGE, Peter M. **A quinta disciplina: a arte e prática da organização que aprende**. Rio de Janeiro: BEST SELLER, 2006.

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.; SILVA, J. C.; TROMPIERI FILHO, N.; BEZERRA, F. A. **A utilização de tecnologias informacionais como recurso didático-pedagógico em uma IES: uma experiência pedagógica com o A.V.A. S Sócrates**. Revista Educação & Linguagem - ISSN: 2359-277X, n2, ano 2, 2015.

APÊNDICE

Quadro 1 – Comunalidades e Cargas Fatoriais

Comunalidades Item	Fatores		1	2
	Ini- cial	Ex- tra- ção		
T65. A utilização das TIC's, nesta instituição, no processo de ensino-aprendizagem permite reconhecer o papel humano como elemento imprescindível para a integração com todos os envolvidos no lugar.	1	0,814	0,887	
T70. As TIC's, nesta instituição, são inseridas no ambiente escolar desde que possuam, literalmente, integração com o planejamento didático-pedagógico do professor, e não mais seja pensada/utilizada como um elemento solto/isolado.	1	0,806	0,879	
T64. A utilização das TIC's, nesta instituição, no processo de ensino-aprendizagem permite reconhecer o papel humano como elemento imprescindível para o desenvolvimento de suas atribuições com todos os envolvidos no lugar.	1	0,800	0,860	

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
 NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
 RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



T66. A utilização das TIC's, nesta instituição, na educação, no ambiente pedagógico, quando bem implementadas promove transformações significativas em todos os ambientes envolvidos.	1	0,763	0,856	
T71. As TIC's, nesta instituição, são viabilizadas por conta dos agentes de ensino possuírem o mesmo pensamento e com isso contribuem para melhorar o desempenho do educando.	1	0,782	0,844	
T67. Há real mediação do professor, nesta instituição, no tocante às atividades pedagógicas quanto à importância da utilização das TIC's no processo de ensino-aprendizagem.	1	0,691	0,814	
T68. Há, nesta instituição, envolvimento das TIC's no planejamento pedagógico quanto ao processo de ensino-aprendizagem e por isso as ações são claramente vivenciadas.	1	0,695	0,810	
T63. A utilização da TIC's promove a melhoria da qualidade no processo de ensino-aprendizagem devido a capacidade de manter disponíveis e atualizadas os conhecimentos que são considerados importantes para esta instituição.	1	0,703	0,772	0,325
T60. A utilização das TIC's, nesta instituição, como por exemplo, a utilização dos ambientes virtuais, no processo de ensino-aprendizagem facilita o compartilhamento de informações.	1	0,646	0,739	0,316
T69. Há, nesta instituição, promoção do pensamento conjunto, participativo, como estratégia para viabilizar a utilização das TIC's composto no planejamento do processo de ensino-aprendizagem e, com isso, promove resultados satisfatórios na vida do educando	1	0,544	0,703	
T10. As buscas das exigências informacionais do curso são materializadas pelo excelente aporte tecnológico e professores qualificados.	1	0,602		0,774
T9. As buscas das exigências informacionais do curso são materializadas pelo excelente aporte tecnológico e de pessoal qualificado.	1	0,557		0,742
T22. As tecnologias de informação e comunicação do curso são bastante visíveis e muito bem utilizadas.	1	0,625	0,317	0,724
T45. O processo de ensino-aprendizagem com uso das tecnologias da informação e comunicação é bastante eficiente e eficaz dentro desta instituição.	1	0,580		0,715



T21. O modo como são utilizadas as tecnologias de informação e comunicação do curso está determinando o sucesso e a capacitação dos profissionais envolvidos dentro da competitiva economia de mercado do mundo globalizado.	1	0,660	0,395	0,710
T23. As tecnologias de informação e comunicação são utilizadas como forma de obtenção de novas informações, construção de conhecimento contextualizado e distribuição oportuna para as pessoas do lugar e fora dele.	1	0,654	0,490	0,644
T50. Os professores conhecem e sabem como utilizar as tecnologias informacionais e educacionais para viabilizar o pleno exercício do conhecimento.	1	0,402	0,408	0,486
Autovalor			9,21	2,11
% da Variância Explicada			54,2%	12,4%

Quadro 2 – Análise dos resultados dos itens no Fator 1 da escala total

Fator 1 – Serviços Disponíveis/ Papel Humano e Implementação				
Item	Mé- dia	Des- vio- -Pa- -drão	Ritc	Alfa se o item for elimina- do
T65. A utilização das TIC's, nesta instituição, no processo de ensino-aprendizagem permite reconhecer o papel humano como elemento imprescindível para a integração com todos os envolvidos no lugar.	2,91	0,976	0,809	0,939
T70. As TIC's, nesta instituição, são inseridas no ambiente escolar desde que possuam, literalmente, integração com o planejamento didático-pedagógico do professor, e não mais seja pensada/utilizada como um elemento solto/isolado.	2,74	0,975	0,813	0,939
T64. A utilização das TIC's, nesta instituição, no processo de ensino-aprendizagem permite reconhecer o papel humano como elemento imprescindível para o desenvolvimento de suas atribuições com todos os envolvidos no lugar.	2,94	0,998	0,826	0,939

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
 NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
 RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



T66. A utilização das TIC's, nesta instituição, na educação, no ambiente pedagógico, quando bem implementadas promove transformações significativas em todos os ambientes envolvidos.	2,94	0,979	0,782	0,940
T71. As TIC's, nesta instituição, são viabilizadas por conta dos agentes de ensino possuem o mesmo pensamento e com isso contribuem para melhorar o desempenho do educando.	2,79	1,026	0,826	0,939
T67. Há real mediação do professor, nesta instituição, no tocante às atividades pedagógicas quanto à importância da utilização das TIC's no processo de ensino-aprendizagem.	2,90	0,999	0,748	0,941
T68. Há, nesta instituição, envolvimento das TIC's no planejamento pedagógico quanto ao processo de ensino-aprendizagem e por isso as ações são claramente vivenciadas.	2,77	1,104	0,753	0,940
T63. A utilização da TIC's promove a melhoria da qualidade no processo de ensino-aprendizagem devido a capacidade de manter disponíveis e atualizadas os conhecimentos que são considerados importantes para esta instituição.	2,83	1,077	0,792	0,940
T60. A utilização das TIC's, nesta instituição, como por exemplo, a utilização dos ambientes virtuais, no processo de ensino-aprendizagem facilita o compartilhamento de informações.	2,88	1,122	0,756	0,940
T69. Há, nesta instituição, promoção do pensamento conjunto, participativo, como estratégia para viabilizar a utilização das TIC's composto no planejamento do processo de ensino-aprendizagem e, com isso, promove resultados satisfatórios na vida do educando	2,76	1,106	0,667	0,942



Quadro 3 – Análise dos resultados dos itens no Fator 2 da escala total

Fator 2 – Disponibilidade de Informações/Acessibilidade				
Item	Mé- dia	Des- vio- -Pa- -drão	Rític	Alfa se o item for elimina- do
T10. As buscas das exigências informacionais do curso são materializadas pelo excelente aporte tecnológico e professores qualificados.	2,93	0,792	0,332	0,948
T9. As buscas das exigências informacionais do curso são materializadas pelo excelente aporte tecnológico e de pessoal qualificado.	2,73	0,831	0,425	0,946
T22. As tecnologias de informação e comunicação do curso são bastante visíveis e muito bem utilizadas.	2,70	0,892	0,608	0,943
T45. O processo de ensino-aprendizagem com uso das tecnologias da informação e comunicação é bastante eficiente e eficaz dentro desta instituição.	2,77	0,853	0,553	0,944
T21. O modo como são utilizadas as tecnologias de informação e comunicação do curso está determinando o sucesso e a capacitação dos profissionais envolvidos dentro da competitiva economia de mercado do mundo globalizado.	2,76	0,960	0,670	0,942
T23. As tecnologias de informação e comunicação são utilizadas como forma de obtenção de novas informações, construção de conhecimento contextualizado e distribuição oportuna para as pessoas do lugar e fora dele.	2,82	0,845	0,716	0,941
T50. Os professores conhecem e sabem como utilizar as tecnologias informacionais e educacionais para viabilizar o pleno exercício do conhecimento.	3,09	0,906	0,557	0,944

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
 NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
 RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



A DIVULGAÇÃO CIENTÍFICA EM PRODUTOS CULTURAIS: ANÁLISE DE RESENHAS CRÍTICAS PRODUZIDAS POR ESTUDANTES DE CIÊNCIAS BIOLÓGICAS

Diego Adaylano Monteiro Rodrigues

UFC

RESUMO

O objetivo desta investigação é compreender como resenhas críticas sobre a divulgação científica (DC) podem ser usadas na avaliação da aprendizagem de alunos da área de Ciências Biológicas. Esta pesquisa segue um percurso qualitativo e através da Análise de Conteúdo de dezessete resenhas críticas dos alunos, emergiram quatro categorias. As resenhas destacaram as visões equivocadas da ciência, do cientista, do método científico e teceram conclusões sobre a DC nos materiais analisados. Deste modo, o uso de resenhas críticas associadas a discussões de grupo se aproximam de uma perspectiva mais dialógica e mediadora de avaliação, que possibilita a construção de perspectivas críticas sobre como o conhecimento científico deve ser divulgado.

Palavras-chave: Divulgação científica, Resenhas críticas, Avaliação da aprendizagem

ABSTRACT

The aim of this research is to understand how critical essays on scientific dissemination can be used to evaluate students' learning in the area of Biological Sciences. This research follows a qualitative approach, and four categories have emerged from the Content Analysis of seventeen students' critical essays. The compositions highlighted the misguided views of science, scientists and scientific method, and generate conclusions about scientific dissemination in the analyzed material. Hence, the use of critical essays associated with group discussions approaches a perspective that is more dialogic and that mediates analysis, which enables the construction of critical perspectives on how scientific knowledge must be spread.

Key-words- Scientific dissemination, Critical essays, Evaluation of learning



Introdução

A divulgação científica (DC) era uma atividade ligada a própria atividade de produção do conhecimento científico, conforme Silva (2006) os cientistas iam às praças públicas e anfiteatros divulgar suas descobertas no século XVIII. Com o desenvolvimento da ciência, sua especialização e larga produção, a DC tornou-se iniciativa de poucos pesquisadores, embora outros profissionais tais como jornalistas, ocupam até hoje um espaço relevante na área.

Uma distinção importante é sobre a noção de DC, na qual pode ser caracterizada de forma simplificada como iniciativa que leva o conhecimento científico ao público em geral (considerado leigo) e diferencie-se da disseminação entre pares que são feitas em congressos e periódicos científicos, chamada de disseminação científica (ALBAGLI, 1996). Várias pesquisas vêm sendo realizadas no campo da DC que evidenciam a carência de experiências e investigações na formação inicial de professores, bem como de pesquisadores (NASCIMENTO; REZENDE JUNIOR, 2010; FERREIRA; QUEIROZ 2012).

Nesse sentido, desenvolvi uma proposta pedagógica junto com alunos e monitores em uma universidade pública que insere a DC na formação inicial de professores e divulgadores da ciência (RODRIGUES, 2014). Fazia parte da sequência didática das aulas a inserção de discussões sobre como a ciência e o cientista são representados na mídia, em livros, em jogos eletrônicos, entre outros produtos culturais. Desse modo, foram implementadas atividades que buscam se distanciar de um modelo avaliativo centrado em exames, isto é, de reconhecer a avaliação da aprendizagem dos alunos, não como a redução, a atribuição de notas através de provas, mas uma apreciação qualitativa que orienta

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



uma tomada de decisão pelo docente (LIBÂNEO, 2013; LUCKESI, 2011). Nessa perspectiva, os alunos produziram diferentes gêneros textuais que eram discutidos em grupos. Entre esses gêneros textuais estava a produção de resenhas críticas, que são frequentemente usadas no meio acadêmico no processo de seleção bibliográfica e análise de publicações (VIAN JR; IKEDA, 2009).

Tomando como eixo os pressupostos da DC e da avaliação de aprendizagem, esta pesquisa apresenta como questões norteadoras: como as resenhas críticas podem se usadas na avaliação da aprendizagem de estudantes sobre divulgação científica? Como os alunos percebem a ciência e o cientista em produtos culturais de seu interesse? Que elementos no texto sugerem a apropriação de discussões sobre a imagem da ciência e do cientista?

O objetivo desta investigação é compreender como resenhas críticas sobre divulgação científica podem ser usadas na avaliação da aprendizagem de alunos da área de Ciências Biológicas. Esta investigação centra-se a partir dos elementos característicos das resenhas e relata como as resenhas foram usadas na intervenção pedagógica.

Materiais e métodos

O objeto de estudo dessa pesquisa são as características críticas sobre as imagens da ciência e do cientista na produção escrita de estudantes dos cursos de bacharelado e licenciatura em Ciências Biológicas de uma instituição de ensino superior da região nordeste. Trata-se de um estudo com abordagem qualitativa conforme Minayo (2012), pois será investigado o universo de significados e crenças desse grupo social diante da diversidade de produtos culturais que divulgam a ciência.



Inicialmente, os alunos realizaram a leitura e discussão de capítulos do livro “Ensino de Ciências e Cidadania” de Marandino e Krasilchik (2004) e produziram, individualmente, o gênero textual resenha crítica a partir de produtos culturais como filmes, séries, novelas, desenhos animados, livros, etc. que divulgassem elementos básicos da ciência e que possuíssem pelo menos um cientista. A seleção do produto cultural ficava a critério de cada aluno, com o cuidado de não haver repetição pelos alunos da classe.

A análise das trinta e nove resenhas foi gerada conforme Análise de Conteúdo segundo Bardin (2011), para isso efetuei a leitura flutuante do material, depois a constituição do *corpus* documental em 17 textos, que foram selecionados com base na quantidade de laudas, apresentação das referências bibliográficas usadas e explicitação analítica de cada estudante, não o mero resumo das obras. Cada texto foi identificado por letras seguidas de número (A1, A2, ... An) e os nomes dos autores foram mantidos em anonimato para preservar suas identidades (ver quadro 1)

Quadro 1 – Identificação das resenhas críticas produzidas por alunos do curso de Ciências Biológicas

Título da resenha crítica	Título do produto cultural	Temática	Identificação das resenhas
Desenho animado: Phineas e Ferb	Phineas e Ferb	Desenho animado	A1
A imagem da ciência e do cientista no século XX	De volta para o futuro	Filme	A2
O que seria a terra sem a Bumba?	Dragon ball Z	Anime	A3
Sem título	O professor alopado	Filme	A4
A ciência por trás de vírus	Resident Evil	Jogo eletrônico	A5

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
 NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
 RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



Sem título	Dead Space	Jogo eletrônico	A6
Sem título	Uma verdade inconveniente	Documento	A7
Sem título	Tá chovendo Hambúrguer	Filme de animação	A8
Sem título	Diários de um vampiro	Série	A9
A ciência no cinema o malvado e a ciência	Meu malvado favorito	Filme de animação	A10
Sem título	Ciência em show	Quadro de programa de televisão	A11
Um cientista no mundo de desenhos	O laboratório de Dexter	Desenho	A12
Zoobomafoo: uma introdução ao mundo animal	Zoobomafoo	Desenho infantil	A13
Sem título	The Big Bang Theory	Série televisiva	A14
Sem título	Planeta dos macacos	Filme	A15
Sem título	O clone	Novela	A16
Sem título	Breaking bad	Série	A17

Fonte: Elaborado pelo autor.

Nesses materiais foram feitas a decomposição de fragmentos de textos, a categorização e interpretação. Neste sentido, cabe destacar que o foco dessa pesquisa não são os produtos culturais em si, mas as percepções, análises e aprendizagens dos alunos mediante suas produções escritas, isto é, que estão evidentes no conteúdo dos seus textos. Cada resenha também foi discutida em sala de aula, onde os alunos puderam expor suas compreensões.

Resultados e discussão preliminares

De uma forma geral, as resenhas iniciavam com aspectos descritivos sobre as obras analisadas pelos alunos, após isso eram apresentadas análises sobre a imagem da ciência e do



cientista, algumas dessas resenhas concluíam o texto enfatizando a divulgação científica. Por este motivo, emergiram, na Análise de Conteúdo, quatro categorias que especificam o pensamento analítico dos discentes (ver quadro 2) e uma categoria referente às conclusões sobre DC (quadro 3).

Quadro 2 – Análise feitas pelos alunos das concepções sobre cientista, ciência e método científico nos produtos culturais

Categorias	Descrição da categoria	Identificação das resenhas	Fragmentos representativos
Categoria 1- Compreensões distorcidas sobre imagem física do cientista	Cientistas como indivíduos com peso elevado, descuidados com a aparência, que usam equipamentos de proteção individual como óculos, jalecos etc.	A4, A5, A8, A9	“O cientista é mostrado como um indivíduo diferente, solitário, ansioso, [...] como uma pessoa inteligente, com medidas corporais extremas, usando óculos, descuidado e sempre solteiro, numa imagem preconceituosa” A4
Categoria 2- Compreensões distorcidas sobre comportamento social do cientista	Cientistas como indivíduos malvados, solitários, ansiosos, egoístas e maléficos	A5, A8, A9, A10	“Alguém que pode prejudicar a humanidade” A5
Categoria 3- Visões de Ciência ligadas ao avanço e aplicação tecnológica	Ciência mostrada através da produção de produtos tecnológicos e descobertas	A6, A2, A5	“A ciência é apresentada no contexto da obra como sendo o caminho para novas descobertas, grandes invenções e como uma ferramenta muito valiosa para o avanço da humanidade” A2

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
 NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
 RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



Categoria 4- Presença de métodos científicos rígidos	O método científico é apresentado em sua compreensão positivista	A2, A5	“As pesquisas na empresa são extremamente complexas e minuciosas, seguem um método rígido” A5 “Os métodos usados são rígidos e aplicados” A15
---	--	---------------	---

Fonte: Elaborado pelo autor.

Conforme Cachapuz *et al.* (2011) um dos pontos relevantes para renovação da educação científica como um todo é a desconstrução da perspectiva descontextualizada, individualista e elitista do cientista, pois são representados por iconografias relativas ao trabalho laboral e como gênios solitários, tais como pode ser identificado nas categorias 1 e 2 da análise dos alunos nesta pesquisa. Isso demonstra a percepção crítica sobre a imagem física e papel social dos cientistas relatadas em parte das resenhas.

As categorias 3 e 4, embora pouco presentes nas análises feitas pelos alunos, são representações comuns em livros didáticos e materiais de divulgação, pois ressaltam a experimentação rigorosa como principal abordagem científica e a produção de tecnologias para o dia a dia das pessoas (CACHAPUZ, *et al.* 2011). Ou seja, ocultam a importância da teoria na construção de um problema científico e a crítica ao impacto das tecnologias.

Essas compreensões são rotineiramente reforçadas nas salas de aula, conforme Pozo e Crespo (2009), no entanto as resenhas críticas dos alunos seguidas de rodas de conversa buscaram ressignificar a prática pedagógica. Um desses elementos de mudança esteve em inserir uma avaliação ligada à produção escrita sobre objetos culturais do cotidiano do aluno, ou seja,



uma avaliação contextualizada à realidade de cada discente. O outro elemento importante dessa prática avaliativa é que o aluno pode mostrar suas próprias percepções sobre a temática, o que estimula sua autoria e, por fim, a relação que se estabelece entre o texto-aluno-professor, pois como os textos foram discutidos por todos, a avaliação se implementa de forma mais dialógica, formativa e processual (LUCKESI, 2011), a ponto de possibilitar ao aluno a compreensão de que algo precisava ser feito diante dessas imagens distorcidas nos produtos culturais, o que resultou em construção de projetos na sala de aula, conforme relatado por Rodrigues (2014).

Quadro 3 – Conclusões dos alunos sobre a divulgação científica nos produtos culturais analisados por eles

	Tema	Identificação das Resenhas
Categoria 5- Conclusões sobre DC	DC que estimula a cultura científica	A1, A3, A4, A6, A8, A13
	DC insipiente	A2, A5
	Não divulga a ciência	A12

Fonte: Elaborado pelo autor.

A maioria dos alunos concluiu, com base em suas análises, que os produtos culturais apresentam modos diferenciados de DC que estimulam uma cultura científica nas pessoas, como pode ser observado nos fragmentos abaixo:

“A animação pode ser usada como ferramenta para a divulgação científica direcionada ao público infantil. A influência da ciência na vida os personagens é clara na maior parte dos episódios, instigando a curiosidade e o desejo de conhecer mais sobre como o mundo funciona”. (A1); “Apesar de Dragon Ball Z ser um seriado de lutas marciais, tem um papel de divulgador científico. Ao projetar o cientista mesmo que coadjuvante com uma função social, que é

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
 NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
 RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



criar métodos e tecnologias para o bem-estar da sociedade, estimula a cultura científica em um meio não formal [...] nesta série a ciência é uma grande aventura”. (A3)

Isto significa que os alunos reconheceram elementos característicos da divulgação científica nos materiais analisados e mais que isso, conseguiram avaliá-los diante de perspectivas mais críticas da ciência e do cientista. O restante dos alunos, apesar de não reconhecerem a DC nos produtos culturais puderam expor suas compreensões nas rodas de conversa na sala de aula, o que foi relevante para problematizar suas visões de DC. Assim, conforme Hoffmann (1994), um dos aspectos da avaliação mediadora pode ser implementado nas atividades com as resenhas, à medida que foi valorizado o erro do aluno, bem como foi dada oportunidade de discutir sobre suas próprias produções textuais, efetivando assim o diálogo em grupo, entre estudantes e professor.

Considerações parciais

Nas resenhas, a maior parte dos alunos destacou visões distorcidas da ciência e do cientista, também apontaram conclusões referentes à DC nos materiais analisados. O uso de resenhas críticas sobre produtos culturais que divulgam a ciência é uma estratégia importante para a formação de bacharéis e licenciados em Ciências Biológicas, a medida que permitem aos alunos realizarem análises de materiais do seu cotidiano e relacioná-los com visões mais amplas da ciência e do cientista. O uso das resenhas críticas sobre produtos culturais de interesse dos alunos é uma forma mais contextualizada de avaliação da aprendizagem ligada a produção escrita, associada a isso, também houve o diálogo e problematização sobre DC que foi



instrumentalizada pelas resenhas, o que sugere uma aproximação de perspectivas mediadoras e formativas de avaliação da aprendizagem no ensino superior.

Referências

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1997

CACHAPUZ, A.; PEREZ, D. G.; CARVALHO, A. M. P.; PRAIA, J.; VICHES, A. (Org.). **A necessária renovação do ensino das ciências**. São Paulo: Cortez, 2011.

FERREIRA L. N. A.; QUEIROZ, L. Textos de divulgação científica no ensino de ciências: uma revisão. Alexandria: **Revista de Educação em Ciência e Tecnologia**, v. 5, n. 1, p. 3-31, maio 2012.

HOFFMANN, J.M.L. Avaliação mediadora: uma relação dialógica na construção do conhecimento. In: ALVES, M.L. et al. (Orgs.). **Avaliação do rendimento escolar**. São Paulo: FDE, 1994. p.51-9. Série Idéias, 22

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

MARANDINO, M.; KRASILCHIK, M. **Ensino de Ciências e cidadania**. Editora Moderna, 2004.

MINAYO, M. C. S. (org.). **Pesquisa Social: Teoria, método e criatividade**. 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2012

NASCIMENTO, T. G.; REZENDE JUNIOR, M. F. **A produção sobre divulgação científica na área de educação em ciências: referenciais teóricos e principais temáticas**. Investigações em Ensino de Ciências, Porto Alegre, v. 15, n.1, p. 97-120, 2010

POZO, J. I.; CRESPO, M. A. G. **A aprendizagem e ensino de ciências: do conhecimento cotidiano ao conhecimento científico**. 5. ed. Porto Alegre: Artmed. 2009.

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



RODRIGUES, D. A. M. Experiências formativas com divulgação científica: novos saberes ao estudar e ensinar ciências. **Textos FCC**, São Paulo, v. 42, p. 1-48. nov. 2014.

VIAN JR., O.; IKEDA, S. N. O ensino do gênero resenha pela abordagem sistêmico-funcional na formação de professores. **Linguagem & Ensino**. Pelotas, v.12, n.1, p.13-32, 2009.



EXPERIÊNCIAS AVALIATIVAS NOS CURSOS SUPERIORES DA SAÚDE

Sofia Vasconcelos Carneiro

Especialista em Saúde da Família – Universidade Federal do Ceará-CE. Mestre em Odontopediatria – Faculdade São Leopoldo Mandic – Campinas –SP. Doutoranda em Clínicas Odontológicas com ênfase em Odontopediatria – São Leopoldo Mandic –Campinas- SP. Professora do Curso de Odontologia do Centro Universitário Católica de Quixadá – UniCatólica –CE.

Milena de Holanda Oliveira Bezerra

Doutoranda em Estudos da Criança na especialidade de Saúde infantil, Graduada em PSICOLOGIA. Especialista em Saúde Pública e da Família e Mestre em Saúde Coletiva. Psicóloga do Centro de Atenção Psicossocial – CAPS de Quixadá. Docente e Coordenadora do Curso de Psicologia do Centro Universitário Católica de Quixadá – Coordenadora do Projeto PET GraduaSUS da Unicatólica. Atua principalmente nas seguintes áreas: educação especial, tdah, hiperatividade, deficiências, qualidade de vida, promoção da saúde e saúde mental. Realizou pesquisas já publicadas sobre qualidade de vida na infância e hiperatividade

Lucídia de Medeiros Tavares

Enfermeira. Especialista em Pneumologia Sanitária pelo Instituto Hélio Fraga-RJ. Mestre em Enfermagem pela UFPB. Doutoranda em Ciências da Educação pela (Universidad Internacional Três Fronteiras- UNINTER). Docente do Curso de Graduação de Enfermagem na Faculdade de Enfermagem São Vicente de Paula-FESVIP/PB.

Stânia Nágila Vasconcelos Carneiro

Docente discursos de Psicologia, Filosofia e Teologia da UNICATOLICA. Pós Doutora na área de Educação na Universidade do Minho- Portugal. E-mail: stanianagila@unicatolicaquixada.edu.com.br

RESUMO

As metodologias ativas de aprendizagem são pertinentes para incitar o processo de ensino- aprendizagem de graduandos, as quais o discente assume o papel de condutor de seu conhecimento e não somente receptor de informações, como há muito tempo o ensino tradicional preconiza. O presente artigo tem como objetivo apresentar algumas experiências exitosas nos cursos de Odontologia e Psicologia de uma IES localizada em Sertão Central do estado do Ceará. Pode-se perceber que as novas formas de trabalhar com o conhecimento no ensino superior procuram romper com o modelo tradicional de ensinar, por meio das metodologias ativas, procurando a reorganização da teoria e da prática. Assim, torna-se necessário que o professor ultrapasse a fundamentação técnica e fragmentada, para que possa agir em situações novas e problemáticas. O processo de atualização e formação docente se prolonga por todo seu trajeto profissional.

Palavras-chave: Aprendizagem baseada em problemas. Ensino Superior. Experiência Avaliativa

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
 NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
 RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



RESUMEN

Las metodologías activas de aprendizaje son pertinentes para incitar el proceso de enseñanza -aprendizaje de graduandos, en las que el alumnado asume el papel de conductor de su conocimiento y no sólo receptor de informaciones, como hace mucho tiempo la enseñanza tradicional preconiza. El presente artículo tiene como objetivo presentar algunas experiencias exitosas en los cursos de Odontología y Psicología de una IES ubicada en Sertão Central del estado de Ceará. Se puede percibir que las nuevas formas de trabajar con el conocimiento en la enseñanza superior buscan romper con el modelo tradicional de enseñar, a través de las metodologías activas, buscando la reorganización de la teoría y la práctica. Así, se hace necesario que el profesor sobrepase la fundamentación técnica y fragmentada, para que pueda actuar en situaciones nuevas y problemáticas. El proceso de actualización y formación docente se prolonga por todo su trayecto profesional.

Palabras- lave: Aprendizaje basado en problemas. Enseñanza superior. Experiencia Evaluativa

Introdução

As instituições acadêmicas da área de saúde, preocupadas em formar profissionais que sejam conhecedores dos princípios preconizados pelo Sistema Único de Saúde (SUS) buscam novas estratégias, a fim de que a formação profissional dos egressos seja adequada à conformidade do sistema de saúde, garantindo a qualidade assistencial à população.

Assim, habilidades como ser capaz de criar, planejar, implementar e avaliar políticas e ações que visem o bem estar geral de determinada comunidade, além de possuir habilidades que possam transformar a prática técnica em subsídios para fornecer acolhimento e prestar cuidados aos vários aspectos de necessidade em saúde das pessoas, tonam-se cabíveis ao profissional em saúde e que estas habilidades deveriam ser construídas ao longo da graduação, de forma que o sujeito egresso



já consiga abranger suas competências para além do domínio técnico-científico e permita que o conteúdo apreendido seja transmitido e incorporado pelos cidadãos envolvidos.

Para aquisição de tais habilidades e competências, as metodologias ativas de aprendizagem são pertinentes para incitar o processo de ensino -aprendizagem de graduandos, as quais o discente assume o papel de condutor de seu conhecimento e não somente receptor de informações, como há muito tempo o ensino tradicional preconiza.

A metodologia ativa, conhecida como “Aprendizagem Baseada em Problemas” (*Problem-Based Learning*) se constitui, deste modo, como meio para que os estudantes adquiram conhecimentos de forma significativa. Tais processos se configuram como estratégias no ensino superior para melhorar a qualidade da Educação em Saúde e, indiretamente, melhorar a assistência em saúde à população.

Diante do exposto e com o propósito de partilhar algumas práticas de sala de aula desenvolvidas por docentes nos cursos da área da saúde, o presente artigo tem como objetivo apresentar algumas experiências exitosas nos cursos de Odontologia e Psicologia de uma IES localizada em Sertão Central do estado do Ceará.

Uma experiência no curso de odontologia

No ensino na graduação em Odontologia ainda prevalece o conservadorismo/ modelo tradicional de aulas expositivas, com o conhecimento sendo explorado de forma compartimentalizada, centrado na figura do professor que, em sua grande maioria, ainda segue a ideologia baseada no conceito tecnicista (FREITAS et al.,2009).

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



Existe, cada vez mais, a necessidade de mudanças na grade curricular dos cursos de graduação em Odontologia para que seja possível a formação de profissionais de forma generalista, crítica, humanista e reflexiva, tornando mais evidente a fragilidade do modelo tradicional de ensino, centrado no professor, detentor do conhecimento, gerando a distância entre a teoria e a prática (CARVALHO et al., 2016).

As Diretrizes Curriculares Nacionais recomendam como competências gerais para profissional cirurgião-dentista: atenção à saúde, tomada de decisões, comunicação, liderança, administração e gerenciamento, e educação permanente (BRASIL, 2002).

Para garantir o aprendizado e o treinamento dessas habilidades surgem métodos educacionais em desenvolver o pensamento crítico, na capacidade de tomar decisões, no aprendizado ativo, autônomo e permanente do acadêmico.

O portfólio reflexivo é um instrumento utilizado nas disciplinas de Estágios Supervisionado Extra Muro que permite colecionar todos os passos percorridos pelo aluno ao longo da trajetória de sua aprendizagem vivenciado nas visitas da disciplina. Além de sua própria produção acadêmica, o aluno é incentivado a fazer o registro no portfólio de suas reflexões e impressões sobre a disciplina ou curso, opiniões, dúvidas, dificuldades, reações aos conteúdos e aos textos indicados, às técnicas de ensino, sentimentos, situações vividas nas relações interpessoais e outros aspectos.

O desenvolvimento dos portfólios permite uma autoavaliação do aluno e a capacidade de desenvolvimento do próprio trabalho. Ao professor, esse recurso fornece informações para traçar o perfil do aluno em termos de interesses, habilidades e capacidades desenvolvidas, possibilita traçar referências da



classe com foco na evolução do educando e sua autoavaliação no processo ensino-aprendizagem (COTTA; MENDONÇA; COSTA, 2011).

No final do Estágio Supervisionado Extra Muro, os grupos apresentam o portfólio, de diversas formas, com o objetivo de refletir sobre as atividades desenvolvidas, promovendo a interação entre serviço-ensino-comunidade, além disso, proporciona o despertar crítico de situações vivenciadas no estágio. A aceitação do portfólio pelos acadêmicos de odontologia na UniCatólica tem sido positiva.

Esleveu-se, também, o seminário, dentre outras estratégias de ensino buscando um modelo de educação mais participativo e reflexivo durante a disciplina de Estágio Supervisionado Extra Muro. Com base na definição dos temas constituintes da ementa da disciplina é dada aos alunos autonomia para elaboração das aulas, que tem duração de 3 horas, no qual é dividido no mesmo expositivo e prático. Após a apresentação, o tempo é destinado à discussão, articulação e síntese do conhecimento dos temas, mediado por um professor.

Esta estratégia contribui despertando a motivação para o aprofundamento teórico dos conteúdos pelos alunos e para a aprendizagem por meio do “aprender fazendo”, análise de suas experiências e possibilidade de autonomia na construção do conhecimento.

O professor participa facilitando a aprendizagem, oferecendo aos alunos a oportunidade e as condições de perceber as situações com outro olhar, como também de conhecer as diferentes formas de percepção desse mundo.

Os seminários, na perspectiva dialética, vêm atender as demandas que estão ocorrendo na área educacional e que apontam a valorização de um conjunto de habilidades como

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



autonomia de pensamento e ação, capacidade de integrar novos e antigos elementos nas diversas áreas do conhecimento, instituindo-se, assim, relevantes alicerces do ensino superior.

A experiencia no Curso de Psicologia

Na aprendizagem significativa, o aprendiz não é um receptor passivo, longe disso, ele deve fazer uso dos significados que já internalizou, de maneira substantiva e não arbitrária, para poder captar os significados dos materiais educativos, o aprendiz constrói e produz seu conhecimento (MOREIRA, 2000).

Em contraposição à aprendizagem significativa está a aprendizagem mecânica, a qual novas informações são memorizadas de maneira arbitrária, literal, não significativa. Esse tipo de aprendizagem, bastante estimulado na escola, serve para “passar” nas avaliações, mas tem pouca retenção, não requer compreensão e não dá conta de situações novas.

Um ensino baseado em respostas transmitidas inicialmente do professor para o aluno nas aulas e, depois, do aluno para o professor nas provas, não é crítico e tende a gerar aprendizagem não crítica, em geral, mecânica. Ao contrário, um ensino centrado na interação entre professor e aluno enfatizando o intercâmbio de perguntas tende a ser crítico e suscita a aprendizagem significativa.

Diante disso, o Curso de Psicologia do Centro Universitário Católica de Quixadá vislumbra novos métodos de ensinar que reforcem essa aprendizagem significativa. A Aprendizagem Baseada em Problemas (PBL) está entre as estratégias educacionais inovadoras que estão sendo utilizadas pelo curso, firmou-se nas últimas décadas como uma das mais importantes inovações no campo da educação dos profissionais de



saúde, tornando-se, em diversos países, um poderoso instrumento nas mãos daqueles engajados no movimento de reflexão e questionamento acerca da razão de ser, das finalidades da formação profissional e das mudanças que a ela devem ser impressas (MAMEDE, 2001).

Surgida do Canadá é uma abordagem atualmente adotada para a educação de profissionais dos mais diversos campos, sendo amplamente utilizada também para o ensino de pós-graduação e a educação permanente. É a aprendizagem que resulta do processo de trabalho orientado para a compreensão ou resolução de um problema, mais precisamente, uma abordagem para a aprendizagem e a instrução, a qual os estudantes lidam com problemas em pequenos grupos sob a supervisão de um tutor.

Ao longo dos debates dos grupos no decorrer do curso, percebeu-se que os programas educacionais exigem novas características de ensino, principalmente quando esse processo de ensinar se concretiza nos serviços de saúde, é necessário promover no aluno a responsabilidade pela própria aprendizagem, perceber o que se aplica de fato na prática, envolver ciclos de ação-reflexão, ser baseada na confiança e respeito mútuos.

Assim, as metodologias ativas vêm como métodos que são centrados no estudante, estimulam a interação estudantes-professor, estudantes-estudantes, estudantes-materiais didáticos e outros recursos de aprendizagem, permitindo e estimulando maior motivação, aprendizagem colaborativa, reflexão crítica sobre a experiência, co-responsabilização do ensino aprendizagem, desenvolvendo habilidades básicas, dentre outras.

Na realidade concreta de saúde e de educação na qual atuamos como sujeitos formadores, têm seres humanos expostos a condições diversas e adversas de vida, de saúde e de traba-

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



lho. Essas condições adversas que sabemos existir nos serviços públicos de saúde conferem muitos limites aos nossos discentes e também aos trabalhadores e usuários de serviços de saúde (PEREIRA, 2011).

Sendo então a saúde e a educação, neste ensaio, entendidas como duas instituições com grande potencial de gerar seres políticos, se realizam em nosso atuar cotidiano, através das ações e das práticas que envolvem o ensinar a cuidar e o cuidar do outro. São, por isso, atividades que podem ser pensadas a partir de seu potencial de gerar politicidade.

O processo de educação de adultos pressupõe a utilização de metodologias de ensino-aprendizagem que proponham concretamente desafios a serem superados pelos estudantes, que lhes possibilitem ocupar o lugar de sujeitos na construção dos conhecimentos, participando da análise do próprio processo assistencial em que estão inseridos e que coloquem o professor como facilitador e orientador desse processo.

Um conceito-chave de um modelo pedagógico consequente é o de aprender fazendo, que pressupõe a inversão da sequência clássica teoria/ prática na produção do conhecimento, assumindo que ele acontece de forma dinâmica por intermédio da ação-reflexão-ação. Pretende-se a integração entre os atuais ciclos básico e clínico. A problematização orientará a busca do conhecimento e habilidades que respaldem as intervenções para trabalhar as questões apresentadas, tanto do ponto de vista da clínica quanto da saúde coletiva.

Considerações finais

As novas formas de trabalhar com o conhecimento no ensino superior procuram romper com o modelo tradicional



de ensinar, por meio das metodologias ativas, procurando a reorganização da teoria e da prática.

Em todas essas ações relatadas ilustram o tempo despendido no preparo das atividades e a necessidade da capacitação e do intenso envolvimento docente com o aprendizado contínuo do aluno, e possíveis obstáculos para a aplicação das metodologias ativas. Na cultura do ensino, o status da arte de ensinar, o seu desafio é o trabalho docente para além do conteúdo, e a participação no processo de autonomia e emancipação a serem conquistadas com e pelo aluno.

Assim, torna-se necessário que o professor ultrapasse a fundamentação técnica e fragmentada, para que possa agir em situações novas e problemáticas. O processo de atualização e formação docente se prolonga por todo seu trajeto profissional.

Referências

ARAÚJO, U. F. **Temas transversais e a estratégia de projetos**. São Paulo: Moderna; 2003.

ALMEIDA, M. E. B. **Projeto: uma nova cultura de aprendizagem**. 1999. [acesso 25 set. 2009]. Disponível em: <http://www.educacaopublica.rj.gov.br/biblioteca/educacao/0030.html>.

BEHRENS, M. A. **O paradigma emergente e a prática pedagógica**. Petrópolis: Vozes; 2005.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação Câmara de Educação Superior. **Resolução CNE/CES 4**, de 19 de fevereiro de 2002. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Fisioterapia. *Diário Oficial União*. 04 mar 2002. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES042002.pdf>

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



CARVALHO et al. Aceitação da utilização de metodologias ativas nos estágios no SUS por discentes da graduação e pós-graduação em Odontologia. **Revista da ABENO**. v.16, n.1, p.88-98, 2016.

COTTA R.M.M, MENDONÇA E.T, COSTA G.D. Portfólios reflexivos: construindo competências para o trabalho no Sistema Único de Saúde. **Rev Panam Salud Publica**. v.30, n.5, p.415-21, 2011.

FINGER, A. P.; PINTO, E. P.; LUCK, H. **Educação: caminhos e perspectivas**. Curitiba: Champagnat; 1996.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários para a prática educativa**. 37ª ed.: Paz e Terra editora, 2008.

FREITAS FILHO, J. F. **Utilização de diferentes estratégias de ensino a partir de situação de estudo**. R.B.C.E.T., Garanhuns (PE), v.3, mai. /ago. 2010.

FREITAS, V.P., CARVALHO, R. B., GOMES, M. J., FIGUEIREDO, M.C., FAUSTINO-SILVA, D. D. Mudança no processo ensino-aprendizagem nos cursos de graduação em odontologia com utilização de metodologias ativas de ensino e aprendizagem. **RFO**, v. 14, n. 2, p .163-167, maio/agosto 2009

HASSALI, M. A.; AHMADI, K.; YONG, G. C. A need to rethink and mold consensus regarding pharmacy education in developing countries. The American Journal of Pharmaceutical Education, **New England**, v. 77, n. 6, article 112, 2013.

LIMBERGER, J.B. Metodologias ativas de ensino-aprendizagem para educação farmacêutica: um relato de experiência. **Interface Comunicação Saúde Educação**, Botucatu, v. 17, n. 47, p. 969-75, out. /dez. 2013.

MOREIRA, M.A. **Aprendizagem significativa crítica**. Instituto de física da UFRGS Porto Alegre. 2000.

PEREIRA, W. R. Entre a dominação simbólica e a emancipação política no ensino superior em enfermagem. **Revista Escola enfermagem**, São Paulo, v. 45, n. 4, agosto, 2011.



SIGNORELLI, M, C. et al. Um projeto político-pedagógico de graduação em fisioterapia pautado em três eixos curriculares. **Fisioter. mov.** (Impr.) [online]. 2010, vol.23, n.2, pp.331-340.

WALL, M.L.; PRADO, M. L.; CARRARO, T. E. A experiência de realizar um Estágio Docência aplicando metodologias ativas. **Acta Paul Enferm** 2008; v.21, n.3, p.515-9.

SAARINEN-RAHIKA, H.; BINKLEY, J. M. Problem-based learning in physical therapy: a review of the literature and overview of the McMaster University experience. **Physical Therapy**. 1998;78(2):195-212.

TORRES, S. de La. **Instituciones educativas creativas**. Barcelona: Editorial Círculo Rojo, 2012.

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



CONSTRUÇÃO DE UM INSTRUMENTO DE AVALIAÇÃO PARA MENSURAR O DESEMPENHO DOS ACADÊMICOS DA GRADUAÇÃO EM ENFERMAGEM NAS VIVÊNCIAS PRÁTICAS: RELATO DE EXPERIÊNCIA

Glaucirene Siebra Moura Ferreira

Mestre em Ensino na Saúde pela Universidade Estadual do Ceará. Docente do Curso de Enfermagem e Gestora de Estágios Supervisionados do Centro Universitário- UNINTA. E-mail: glausiebra@hotmail.com

Francisco Ivanildo Sales Ferreira

Especialista em Enfermagem em Nefrologia pela Universidade Estadual do Ceará. Preceptor do Curso de Enfermagem do Centro Universitário-UNINTA. E-mail: ivonildosf@hotmail.com

Lourdes Claudênia Aguiar Vasconcelos

Mestre em Gerontologia pela Universidade de Aveiro- Portugal. Assistente da Pró-Diretoria de Estágios do Centro Universitário- UNINTA. E-mail: lclaudenia2011@hotmail.com

Flavia Aguiar Siqueira Campos

UNIFOR

RESUMO

O objetivo geral deste estudo é compartilhar a construção do instrumento de avaliação mediante a experiência dos docentes para avaliação do processo de desempenho dos acadêmicos nas vivências práticas. Trata-se de um estudo descritivo do tipo relato de experiência com abordagem qualitativa. Em uma oficina no auditório do Centro Universitário- UNINTA ocorreu a coleta das informações em de março de 2017, deu-se através círculo de cultura. Participaram 15 professores (entre professores e preceptores) das disciplinas teórico-práticas que sentiram a necessidade de discutir a forma de abordar a avaliação no campo de prática. Foram utilizados dois temas geradores: 1) “elementos que integrem o instrumento de avaliação das vivencias práticas”; 2) “atribuição do preceptor na avaliação das vivencias praticas”. Resultado: 1) de acordo com as falas dos docentes deve conter pontos que identifiquem: *habilidade, atitude, competência*. 2) foi obtido através dos discursos: “avaliar, ensinar a teoria, inspirar e despertar no discente o desejo e a vontade pelo conhecimento”; “Identificar se o aluno foi capaz de aplicar na prática os conteúdos teóricos vistos em sala de aula”. A construção do instrumento de avaliação por professores e preceptores possibilitou



atender as especificidades e individualidade dos acadêmicos, trazendo contribuições significativas para o processo avaliativo das vivências práticas.

Palavras Chave: Instrumento de avaliação. Vivências prática. Preceptor/ Professor.

RESUMEN

El objetivo general de este estudio es compartir la construcción del instrumento de evaluación mediante la experiencia de los docentes para evaluar el proceso de desempeño de los académicos en las vivencias prácticas. Metodología: Se trata de un estudio descriptivo del tipo relato de experiencia con abordaje cualitativo. En un taller en el auditorio del Centro Universitario UNINTA se produjo la recolección de las informaciones en marzo de 2017, se dio a través de círculo de cultura. Participaron 15 profesores (entre profesores y preceptores) de las disciplinas teórico-prácticas que cointerpretaron la necesidad de discutir la forma evaluativa del campo de práctica. Se utilizaron dos temas generadores: 1) “elementos que integran el instrumento de evaluación de las vivencias prácticas”; 2) “atribución del preceptor en la evaluación de las vivencias prácticas”. Resultado: 1) de acuerdo con las palabras de los docentes debe contener puntos que identifiquen: Habilidad, Actitud, Competencia. 2) fue obtenido a través de los discursos: “Evaluar, enseñar la teoría, inspirar y despertar en el discente el deseo y la voluntad por el conocimiento” “Identificar si el alumno fue capaz de aplicar en la práctica los contenidos teóricos vistos en el aula”. Consideraciones: La construcción del instrumento de evaluación por profesores y preceptores permitió atender las especificidades e individualidad de los académicos, aportando contribuciones significativas al proceso de evaluación de las vivencias prácticas.

Palabras-clave: Instrumento de evaluación. Vivencias prácticas. Preceptor/ Profesor.

Introdução

Na atualidade vivenciamos a globalização com os avanços científicos e muito aparato tecnológico, deste modo, a edu-

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



cação aparece com exigências ainda maiores no que diz respeito à sua qualidade, o que faz da Avaliação um tema muito importante devido a artificialidade existente e aos objetivos claros e coerentes que não se fazem presentes na mesma (ROCHA, 2009).

No entendimento de Luckesi (1996), a avaliação deve subsidiar o diagnóstico da situação em que se encontra o aluno, oferecendo recursos para orientá-lo a uma aprendizagem de qualidade, por meio do ensino adequado.

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 os avaliados ou os avaliadores estejam (ou sejam) devidamente preparados para desenvolver o processo de avaliação nesse sentido (FERNANDES, 2011).

Por outro lado, Vasconcelos (2006) afirma que se faz necessário distinguir a avaliação de nota, pois, a avaliação é um processo que precisa de uma reflexão crítica sobre a prática, podendo, desta forma verificar os avanços e dificuldades, e o que se deve fazer para superar esses obstáculos. Já a nota, seja na forma de número ou conceitos, é uma exigência do sistema educacional e não toma nenhuma conduta para melhorias na aprendizagem.

Neste contexto, a educação universitária coloca em cheque os tradicionais paradigmas de ensino, aprendizagem e avaliação lineares e verticalizados, apostando em uma nova abordagem de formação holística que incremente uma educação dialógica entre os diferentes atores. Sendo função da Universidade, desenvolver nos jovens, as competências: cognitivas,



metacognitivas, sociais, emocionais, afetivas, tecnológicas e instrumentais dadas a necessidade de que essas competências se convertam no objeto prioritário do sistema educativo (COSTA; COSTA, 2016).

Por conseguinte, a aprendizagem é um processo interno do sujeito, movimentando-o para a apropriação do conhecimento. Implicando assim, na transformação tanto do aluno quanto do objeto a ser conhecido. Portanto, a avaliação da aprendizagem requer atenção para a organização do ambiente, das relações sociais estabelecidas no ensino e das ações intencionais do professor na elaboração do trabalho didático (ANACHE; RESENDE, 2016).

De maneira que, visando superar a fragilidade do processo avaliativo das vivências práticas no cotidiano do curso de graduação em Enfermagem, foi idealizado um instrumento com a finalidade de avaliar o desempenho dos acadêmicos durante as práticas das disciplinas teórico-práticas de forma conceitual. Compartilhar a construção do instrumento de avaliação mediante a experiência dos docentes para avaliação de desempenho dos acadêmicos nas vivências práticas.

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, que segundo Minayo (2014), 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. Em uma oficina no auditório do Centro Universitário-UNINTA ocorreu a coleta das informações no mês de março de 2017, a qual deu-se através círculo de cultura, que para Paulo Freire, é um espaço onde todos têm a palavra, onde todos leem

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



e escrevem o mundo (FREIRE, 1999). Participaram 15 professores (entre professores e preceptores) das disciplinas teórico-práticas que sentiram a necessidade de discutir a forma de avaliação no campo de prática. Pois havia uma influência por parte dos acadêmicos para que os preceptores fizessem uma avaliação positiva das suas práticas. Ao iniciar a reunião, 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, os facilitadores distribuíram tarjetas de cores diferentes (azul e verde) para que os docentes pudessem escrever sobre os temas geradores. Em seguida, foram utilizados dois temas geradores. O tema gerador possibilita que a comunidade em estudo desvele os níveis de compreensão que ela própria tem de sua realidade e, de 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: “elementos que integrem o instrumento de avaliação das vivências práticas”, os participantes escreveram na tarjeta azul uma frase, sobre como deveria ser o instrumento de avaliação.

O segundo tema: “atribuição do preceptor na avaliação das vivências práticas” na tarjeta verde escreveram o que pensavam sobre a avaliação do preceptor. 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 do auditório, começando pela tarjeta azul e depois a verde. Após se posicionarem em relação a cada tema gerador foi discutido sobre o processo da avaliação nos campos de práticas.



Resultados e discussão

Para obtenção dos resultados foram agrupadas as frases com similaridade de sentido, assim, obtivemos os seguintes resultados:

Elementos que compoem o instrumento de avaliação das vivencias práticas

De acordo com as falas dos docentes, deve conter pontos que identifiquem a *habilidade, a atitude e a competência*. Intrínseco às competências: “Domínio da teoria”; “Conhecimento teórico relacionado à disciplina”; “Assiduidade; Pontualidade; e Participação”.

A noção de competência é fortemente polissêmica, tanto no mundo do trabalho quanto na esfera da educação. Deste modo, Camelo enfatiza que a temática “competência profissional” tem se constituído, ao longo dos anos, foco de atenção dos enfermeiros, bem como dos administradores dos serviços de saúde, pois o pessoal de enfermagem representa, em termos quantitativos, parcela significativa dos recursos humanos alocados nessas instituições (CAMELO, 2010).

Na construção do instrumento para avaliação das práticas, a competência é expressa também pela assiduidade, pontualidade e participação dos acadêmicos nos campos de práticas. Sendo compreensivo, pois, a assiduidade, a pontualidade e a participação são fatores de sucesso para o sistema de ensino-aprendizagem, os quais são considerados como elementos para o processo avaliativo dos acadêmicos.

No que se refere à habilidade dentro da ferramenta em construção, os professores/ preceptores relataram que deve incorporar: “Habilidade na execução de técnicas”; e “Evolução”.

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



Neste sentido, faz-se oportuno trazer as contribuições de Valle e Andrade (2015) os quais descrevem que os profissionais devem manter acesa a necessidade constante de aprendizagem e de atualização. Desta forma, devem aprender a aprender e ter responsabilidade e compromisso com a educação, e o treinamento/ estágio das futuras gerações de profissionais.

As competências e habilidades requeridas para atuar no atendimento à saúde do indivíduo estão descritas nas Diretrizes Curriculares Nacional (DCNs) do Curso de Graduação em Enfermagem que preconizam que o egresso/ profissional deve apresentar competências gerais associadas à atenção à saúde, tomada de decisão, comunicação, liderança, administração e gerenciamento, e educação permanente (BRASIL, 2001).

Assim, o instrumento de avaliação proposto cumpre a normatização do Ministério da Educação no que se refere à habilidade e à competência. Porém, outro item indispensável na avaliação das práticas do futuro profissional enfermeiro é a atitude, que no entendimento dos professores/ preceptores é vista desse modo: “atitude (resolução de problemas, gerenciar problemas); interesse; responsabilidades; relação interpessoal; a maneira como lidar com os colegas, pacientes e docentes (Integração com a equipe); proatividade; compromisso; postura; comportamento; interatividade; ética; vestuário adequado; respeito”.

Neste contexto, as falas acima estão de acordo com o entendimento de Lima, Castilho e Gonçalves (2014), que enfatizam que as atitudes representam disposições favoráveis ou desfavoráveis relativas a objetos, pessoas e acontecimentos, ou em relação a alguns dos seus atributos, sendo compostas pelos pensamentos e crenças (componente cognitivo), sentimentos e emoções (componente afetivo) e tendências para reagir (componente comportamental).



Atribuição do preceptor na avaliação das vivências práticas

Através da fala abaixo, podemos perceber que o preceptor tem um papel fundamental na formação do acadêmico, pois, conforme Miyazato (2015), este profissional desenvolve uma relação que requer compromisso, percebido no campo do trabalho. Deve desenvolver habilidades e avaliar o profissional em formação: “avaliar, ensinar a teoria, inspirar e despertar no discente o desejo e a vontade pelo conhecimento”; e “identificar se o aluno foi capaz de aplicar na prática os conteúdos teóricos vistos em sala de aula”.

Portanto, entendemos que quanto mais discutirmos sobre a avaliação das práticas, mais caminhamos para uma transformação dos métodos avaliativos. Assim, foi construído o instrumento para avaliação qualitativa das vivências práticas, o qual foi utilizado nos campos de práticas nos meses de maio e junho de 2017. Segundo relatos dos preceptores, foi a melhor forma avaliativa que eles já utilizaram, pois, são atribuídos conceitos, o que facilita o processo, em razão de minimizar a influência dos acadêmicos em relação a nota das práticas. Saliendo a dificuldade desses profissionais em fazer uma avaliação quantitativa.

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



GRUPO, I CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO (aspectos profissionais)		Conceito	Insuficiente	Suficiente	Proficiente	Excelente
			1	2	3	4
			1	Qualidade das atividades desenvolvidas nas práticas: Considere a qualidade das atividades realizadas, e a quantidade de atividades realizadas.		
2	Criatividade: Considere a capacidade de sugerir, desenvolver ou executar novas soluções, modificações e/ou inovações na assistência de enfermagem.					
3	Conhecimento: Considere a capacidade em aplicar seus conhecimentos teóricos e práticos para melhor discussão em sala de aula.					
4	Interesse: Considere a participação ativa com empenho para o desenvolvimento das tarefas e disposição para aprender.					
5	Postura: Considere atitude referente à postura e o comportamento ético.					
6	Comportamento: Considere a escolha adequada para atingir determinada meta, dentro de várias possibilidades.					
7	Produtividade: Considere a rapidez, qualidade, precisão com que executa as atividades.					
8	Iniciativa: Considere a predisposição para desenvolver as atividades sem prévia orientação e/ou dependência de outros.					
9	Raciocínio lógico: Considere a capacidade de raciocínio e como se dispõe para resolução de problemas de enfermagem discutidos na prática.					
10	Facilidade de compreensão: Rapidez e facilidade em entender, interpretar e colocar em prática o conhecimento teórico.					
		Sub-total				
		Total				
		Multiplique por 7				



GRUPO II CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO (aspectos humanos)		Conceito	Conceito			
			Insuficiente	Suficiente	Proficiente	Excelente
			1	2	3	4
1	Assiduidade: Considere comparecimento e pontualidade ao expediente de trabalho.					
2	Disciplina: Considere a facilidade em aceitar e seguir instruções de superiores e acatar regulamentos, normas e vestuário.					
3	Cooperação: Considere o auxílio que presta aos colegas, a contribuição para o alcance de um objetivo comum e a maneira de acatar as determinações.					
4	Relacionamento: Considere a capacidade de se integrar com os colegas, ambiente e paciente.					
5	Responsabilidade: Considere o zelo pelo material fornecido e o cumprimento de tarefas.					
		Sub-total				
		Total				
		Multiplique por 3				

Conceito final é a soma dos resultados totais I e II multiplicados pelos seus respectivos pesos.

Limites para conceituação do estudante	Conceitue no quadro abaixo o aluno enquadrando o total nos limites numéricos
De 85 a 150 = Insuficiente De 151 a 218 = Suficiente De 219 a 286 = Proficiente De 287 a 340 = Excelente	Conceito do aluno:

Legenda: Insuficiente: fraco; Suficiente: regular; Proficiente: bom; Excelente: muito bom.

Considerações finais

A construção do instrumento de avaliação por professores e preceptores possibilitou atender às especificidades e individualidade dos acadêmicos, trazendo contribuições significativas

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
 NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
 RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



para o processo avaliativo das vivências práticas. Desta maneira, a avaliação não é somente um objeto de certificação da aquisição de objetivos, mas é um dispositivo de diagnóstico e seguimento do processo de aprendizagem. De acordo com os preceptores havia dificuldades nas avaliações quantitativas, e este instrumento permitiu uma avaliação melhor dos acadêmicos.

Referências

ANACHE, Alexandra Ayach. RESENDE, Dannielly Araújo Rosado. Caracterização da avaliação da aprendizagem nas salas de recursos multifuncionais para alunos com deficiência intelectual. **Revista Brasileira de Educação** v. 21 n. 66 jul.-set. 2016. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v21n66/1413-2478-rbedu-21-66-0569.pdf>. Acesso em: 17 de julho de 2017.

BRASIL. Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Enfermagem. **Resolução CNE/CES 1.133**, de 7 de agosto de 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES03.pdf>. Acesso em: 19 de julho de 2017.

CAMELO, Silvia Helena Henriques. Competência profissional do enfermeiro para atuar em Unidades de Terapia Intensiva: uma revisão integrativa. **Rev. Latino-Am. Enfermagem**. Jan. -fev. 2012. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/rlae/v20n1/pt_25. Acesso em: 17 de julho de 2017.

COTTA, Rosângela Minardi Mitre. COSTA, Glauce Dias da. Instrumento de avaliação e autoavaliação do portfólio reflexivo: uma construção teórico-conceitual. **Rev. Interface Comunicação Saúde Educação**, 2016; 20(56):171-83. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/icse/v20n56/1807-5762-icse-20-56-0171.pdf>. Acesso em: 17 de julho de 2017.

FERNANDES, Domingos. 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.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar Projetos de Pesquisa**. 5º ed. São Paulo: Atlas, 2010.

LUCKESI, C.C. **Avaliação da Aprendizagem Escolar: estudos e proposições**. São Paulo, Cortez, 1995.

MINAYO, M. C.S. O desafio do Conhecimento: Pesquisa Qualitativa em Saúde. 14ª Ed. São Paulo: Hucitec-Abrasco, 2014.

MIYAZATO, Helena Scaranello Araújo. **Competências do preceptor enfermeiro: uma análise da percepção de enfermeiros de uma instituição hospitalar privada**. [Dissertação Mestrado] São Paulo, 2015.

ROCHA, Cleide Ribeiro Gonçalves. AVALIAÇÃO - PROCESSO EM CONSTRUÇÃO [TCC]. Londrina-PR, 2009. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/1859-8.pdf>. Acesso em: 17 de julho de 2017.

VASCONCELLOS, C. **Avaliação: concepção dialética - libertadora do processo de avaliação escolar**. São Paulo: Libertad, 2006.

VALLE, Andréia Rodrigues Moura da Costa. ANDRADE, Denise de. Habilidades e atitudes do enfermeiro na atenção domiciliar: bases para a prevenção dos riscos de infecção. **Rev. Mineira de Enfermagem**. Vol. 19.2, 2015. Disponível em: <http://www.reme.org.br/artigo/detalhes/1006>. 17 de julho.

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



AVALIAÇÃO DA METODOLOGIA DO SEMINÁRIO COMO FERRAMENTA DO PROCESSO DE ENSINO- APRENDIZAGEM NA GRADUAÇÃO: RELATO DE EXPERIÊNCIA

Francisco Ivanildo Sales Ferreira

UNINTA

Glaucirene Siebra Moura Ferreira

UNINTA

Lourdes Claudênia Aguiar Vasconcelos

UNINTA

Antônia Eliana de Araújo Aragão

UNINTA

Agência Financiadora: Não contou com financiamento

RESUMO

O objetivo deste estudo foi avaliar a estratégia do seminário como ferramenta do processo de ensino-aprendizagem na graduação. Trata-se de um estudo descritivo do tipo relato de experiência com abordagem qualitativa. A coleta das informações no mês de novembro 2016, no Centro Universitário UNINTA no curso de graduação em Enfermagem com 17 acadêmicos do 10º semestre. Foi utilizado o método *snowball* (bola de neve), também divulgado como *snowball sampling*, que se trata de uma técnica de forma de amostra não probabilística utilizada em pesquisas sociais onde os participantes iniciais de um estudo indicam novos participantes que por sua vez indicam novos participantes e assim sucessivamente, até que seja alcançado o ponto de saturação. Como resultado, obteve-se duas categorias: 1) Conhecimento dos alunos sobre seminário e 2) Percepção do seminário como metodologia de aprendizagem. Na primeira categoria identificou-se: como uma espécie de “aula” sobre um determinado assunto, apresentada pelo aluno para a turma, já outros alunos o definem como um método avaliativo e critério parcial para obtenção de nota final de uma disciplina, enquanto outros consideram o seminário como uma metodologia diferenciada de ensino para melhorar a fixação de conteúdo. Na segunda o achado foi: Um método eficaz, uma vez que, além de avaliar algumas capacidades do aluno, estimula-o a perder alguns receios, como o de



se expressar verbalmente. Por outro lado, de forma indevida de tal método, colabora com o vício de uma apresentação, um aprendizado ‘quebrado’, uma vez que faz uso de divisões, fragmentos do conteúdo, impossibilitando o aprendizado amplo de tal conteúdo. Durante esta experiência pode-se observar muitas semelhanças entre as percepções dos acadêmicos sobre o seminário como metodologia de ensino- aprendizagem, o método é bastante eficaz, pois promove o estímulo à busca de conhecimento, porém ainda com falhas, visto que permite, na maioria das vezes o conhecimento fragmentado e a visão do discente como apenas um método avaliativo do professor, o que segundo a literatura abordada, trata-se de uma percepção equivocada sobre este método.

Palavras-Chave: Avaliação. Metodologia do seminário. Ensino- Aprendizagem.

RESUMEN

El objetivo de este estudio fue evaluar la estrategia del seminario como herramienta del proceso de enseñanza-aprendizaje en la graduación. Se trata de un estudio descriptivo del tipo relato de experiencia con abordaje cualitativo. La recolección de las informaciones en el mes de noviembre 2016, en el Centro Universitario UNINTA en el curso de graduación en Enfermería con 17 académicos del 10º semestre. Se utilizó el método snowball (bola de nieve), también divulgado como snowball sampling, que se trata de una técnica de forma de muestra no probabilística utilizada en investigaciones sociales donde los participantes iniciales de un estudio indican nuevos participantes que a su vez indican nuevos participantes Y así sucesivamente, hasta que se alcance el punto de saturación. Como resultado se obtuvieron dos categorías: 1) Conocimiento de los alumnos sobre seminario y 2) Percepción del seminario como metodología de aprendizaje. En la primera categoría se identificó: como una especie de “clase” sobre un determinado asunto, presentada por el alumno para la clase, ya otros alumnos lo definen como un método evaluativo y criterio parcial para obtener la nota final de una disciplina, mientras que otros consideran El seminario como una metodología diferenciada de enseñanza para mejorar la fijación de contenido. En la segunda el hallazgo fue: Un método eficaz, ya que, además de evaluar algunas capacidades del alumno, lo estimula a perder algunos temores, como el de expresarse

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



verbalmente. Por otro lado, de forma indebida, de tal método colabora con el vicio de una presentación, digo, un aprendizaje ‘roto’, ya que hace uso de divisiones, fragmentos del contenido, imposibilitando el aprendizaje amplio de tal contenido. Consideraciones finales: Durante esta experiencia se pueden observar muchas similitudes entre las percepciones de los académicos sobre el seminario como metodología de enseñanza-aprendizaje, el método es bastante eficaz, pues promueve el estímulo a la búsqueda de conocimiento, pero aún con fallas, ya que permite En la mayoría de las veces el conocimiento fragmentado y la visión del alumnado como apenas un método de evaluación del profesor, lo que según la literatura abordada, se trata de una percepción equivocada sobre este método.

Palabras-clave: Evaluación. Metodología del seminario. Enseñanza-Aprendizaje

Introdução

Historicamente, o seminário consistia no seguinte: os estudantes reuniam-se em volta de uma mesa, coordenada pelo professor. Liam e comentavam os textos escolhidos e, durante a reunião, surgiam divergências de interpretação dos textos, bem como opiniões e réplicas (BALCELLS; MARTIN, 1985).

Gil (2009) afirma que a utilização da técnica de seminário, apesar de ser bastante conhecida no âmbito do ensino superior e pós-graduação, na maioria das vezes é muito mal definida e desenvolvida, e que um dos fatores que torna isso possível é o fato de ser mal-empregada. Segundo o autor, tanto o docente como o discente atuam de forma relativamente errada quanto ao objetivo pedagógico dos variados objetivos propostos pelo uso dessa metodologia que possibilita a construção de saber.

A estratégia do seminário é bem conhecida pelos estudantes universitários. Mas isso não significa que reco-



nheçam a importância da técnica; nem mesmo que a vejam com bons olhos. Provavelmente porque nenhuma estratégia de ensino tenha sido tão mal utilizada pelos professores do ensino superior (GIL, 2009, p. 172).

Corroborando com o autor supracitado, Masetto (2010) refere que na realidade existe uma forma equivocada no âmbito do ensino superior e até mesmo de pós-graduação de se trabalhar com o seminário como procedimento avaliativo. A ação acontece de modo reduzido quando os docentes nomeiam toda e qualquer apresentação oral de seminário, sem que, em momento algum haja a interferência do professor como contribuição reflexiva em torno do tema trabalhado.

Barros (2007) afirma que o seminário representa uma técnica de estudo e avaliação metódica que, no processo ensino-aprendizado, se constitui como instrumento importante para o desenvolvimento da curiosidade de pesquisa, interpretação de novas informações e dados, e momento propício à postura reflexiva e crítica, elementos importantes para a construção da razão científica.

Para Scarpato (2004), o seminário possibilita que o aluno realize transformações de ordem conceitual (coleta, seleção, organização, relação e registro de informações), bem como de ordem procedimental (fazendo leituras, pesquisa, expressando-se oralmente); favorece ainda as transformações de ordem atitudinal (desenvolvimento do sentido de cooperação e autoconfiança).

Além dessa relação, o seminário é composto de partes características e intrínsecas, como: delimitação do tema; pesquisa sobre o tema; criação da metodologia de apresentação; elaboração da apresentação; apresentação; avaliação posterior (PARANHOS; MENDES, 2010).

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



De acordo com Veiga (1993), a metodologia do seminário ocorre em três etapas. A primeira está relacionada à preparação que envolve encargos, tanto para o professor como para os alunos. A segunda etapa é a apresentação do tema e discussão do mesmo por meio das técnicas da exposição oral, do debate e da discussão. Nessa etapa, o papel do professor é o de direcionar o processo, no qual os estudantes estão juntos. A terceira e última etapa é a exposição e discussão do assunto em sala.

A prática dessa metodologia, favorece ao discente a disseminação do conhecimento, propiciando uma familiaridade com vários temas de características diferentes de forma benéfica, além de avaliar o quanto o estudante absorveu daquele assunto posto em pauta durante a exposição em sala de aula (BARROS, 2007).

Sobre o uso da técnica de seminário como procedimento avaliativo, Carbonesi (2013) refere que este possibilita ao aluno desenvolver competências e habilidades no que se refere à pesquisa, à autonomia na busca de conhecimento, ao trabalho em grupo, à comunicação e ao posicionamento crítico/reflexivo verbalizado do educando no decorrer do processo de organização e resultado do trabalho proposto. Além do mais, configura-se como metodologia ativa que constantemente sofre atualização, e onde a criatividade do acadêmico pode se desenvolver visto as inúmeras formas de se realizar (LIMA, 2012).

Avaliar a estratégia do seminário como ferramenta do processo de ensino-aprendizagem na graduação. 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, que segundo Minayo



(2014), 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 ocorreu no mês de novembro 2016, no Centro Universitário UNINTA no curso de graduação em Enfermagem com 17 acadêmicos do 10º semestre, a escolha desses estudantes deu-se por entender que estes, estando no último semestre do curso eles poderiam responder nossas inquietações, por já terem passado por várias experiências com esta metodologia de ensino. Foi utilizado o método *snowball* (bola de neve), também divulgado como *snowball sampling*, que se trata de uma técnica de forma de amostra não probabilística utilizada em pesquisas sociais onde os participantes iniciais de um estudo indicam novos participantes que por sua vez indicam novos participantes e assim sucessivamente, até que seja alcançado o objetivo proposto (o “ponto de saturação”). Obtendo-se duas categorias: “Conhecimento dos alunos sobre seminário” e “Percepção do seminário como metodologia de aprendizagem”.

Resultados e discussão

Para obtenção dos resultados foram agrupadas as frases com similaridade de sentido, assim, obtivemos os seguintes resultados:

Conhecimento dos alunos sobre seminário

Em relação ao conhecimento dos alunos sobre seminário, aqueles que abordaram este assunto, caracterizaram o seminário, como uma espécie de “aula” sobre um determinado assunto, apresentada pelo aluno para a turma, já outros alunos

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



o definem como um método avaliativo e critério parcial para obtenção de nota final de uma disciplina; enquanto outros consideram o seminário como uma metodologia diferenciada de ensino para melhorar a fixação de conteúdo, como pode ser evidenciado nas falas: “Quase toda disciplina tem seminário, como avaliação valendo nota, pra gente explicar algum tópico da apostila da disciplina na frente da turma e depois disso discutir o que foi exposto.”; “O seminário é uma prática que os professores usam para avaliar os alunos numa determinada disciplina, onde nós vamos explicar determinado tema para sala.”

Pelas falas acima pode-se identificar que o seminário está associado a aula sobre determinado assunto. Masetto (2010) mostra que em relação ao conceito de seminário, ainda existe uma compreensão equivocada no contexto do ensino superior e até mesmo da pós-graduação ao se utilizar o seminário como método de avaliação. O momento ocorre de maneira reduzida quando os professores denominam toda e qualquer apresentação oral de seminário, sem que, em momento algum aconteça a interferência do docente como contribuição reflexiva sobre a temática trabalhada.

Neste sentido compreende-se, a partir das falas expostas, que para muitos alunos, o seminário ainda é visto somente como uma apresentação oral, ou uma espécie de “aula”, e essa visão dos acadêmicos, de certa forma, torna-se responsabilizada do professor, pois este é quem determina muitas vezes os assuntos a serem apresentados, e de que forma devem ser feitos.

Já em outras falas percebe-se que o seminário também é considerado um critério de avaliação utilizado pelo professor para dar uma nota de determinada disciplina: “Seminário é um trabalho valendo nota, que tem por objetivo abordar determi-



nado assunto.”; “Os professores avaliam a gente no seminário para depois darem uma nota, de acordo como nosso desempenho.”; “O seminário é um método avaliativo, no qual recebemos uma nota parcial.”

Carbonesi (2013) diz que é preciso compreender que no decorrer do processo de formação acadêmica, na sua totalidade, o educando precisa vivenciar experiências diversificadas de avaliação. Pautado nesse princípio formativo, o professor pode propor práticas avaliativas com objetivo de motivar o aluno a não se conformar com o papel de reprodutor do que foi exposto pelo educador, e sim, de agente construtor de saber, que ao se apropriar de determinado conhecimento intervém com uma postura crítica na realidade, que é elemento-chave para o desenvolvimento da autonomia profissional.

Com isto, observa-se outra visão estreita dos alunos sobre seminário, pois estes não o vêem como um método de ensino aprendizagem, apenas como mais um tipo de trabalho, valendo “nota”, ou somente como mais um critério de avaliação do professor.

Verificou-se que outros discentes, entretanto, consideravam o seminário como metodologia alternativa de ensino – aprendizagem, como forma de conhecer um pouco da realidade do docente, através da exposição do conteúdo, ou como uma forma para facilitar a fixação de conteúdo, como pode-se observar nas falas a seguir: “Um método no qual o aprendizado se torna mais fácil e dinâmico. Onde o aluno pode encontrar facilidade em conhecimento e modo de nota.”; “Uma estratégia de aproximar os discentes da realidade dos docentes, levando o conteúdo questionado em pauta para a sala de aula.”; “Um dos métodos melhores de aprendizado é o seminário já que neste podemos estudamos um conteúdo até fixa-lo para

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



explicar para os colegas. “; “Metodologia alternativa para melhorar e facilitar a fixação do conteúdo.”

De acordo com a literatura, Severino (2007) afirma que os objetivos do seminário são, entre outros, aprofundar as reflexões sobre um problema, analisar de forma mais rigorosa e radical o texto ou tema, efetuar leitura com a perspectiva de julgamento e de crítica, e discutir a problemática presente explícita ou implícita do texto.

Gil (2009) afirma que o uso da técnica de seminário, apesar de ser uma prática conhecida no ambiente acadêmico do ensino superior e, na maioria das vezes é muito mal definida e desenvolvida, e que um dos fatores que torna isso possível é o fato de ser mal-empregada. Tanto professor quanto aluno atuam de forma relativamente incorreta no que se diz respeito ao propósito pedagógico dos múltiplos objetivos propostos pela utilização do seminário como método de avaliação e construção de conhecimento.

Percepção do seminário como metodologia de aprendizagem

Os entrevistados consideram o seminário como um método eficaz para o ensino-aprendizagem, como pode ser percebido na síntese das respostas:

Um método eficaz, uma vez que, além de avaliar algumas capacidades do aluno, estimula-o a perder alguns receios, como o de se expressar verbalmente. Por outro lado, de forma indevida, de tal método colabora com o vício de uma apresentação, digo, um aprendizado ‘quebrado’, uma vez que faz uso de divisões, fragmentos do conteúdo, impossibilitando o aprendizado amplo de tal conteúdo.



Brito, Coelho e Pinto (2006) dizem que é preciso, no processo do ensino- aprendizagem, que sejam utilizadas metodologias criativas, flexíveis, que possibilitem a interação entre o aluno, o docente e o público, visto que interagir e ampliar o universo de conhecimentos propostos se torna algo muito importante para o processo ensino - aprendizagem. Ou seja, uma metodologia deve permitir liberdade e espaço para que o aluno contribua a partir de posicionamentos críticos, pela ação-reflexão, extraíndo o que aprendeu, porém, oferecendo certa originalidade na medida em que acrescenta, modificando e contribuindo com o que é proposto pelo professor.

Como forma de promoção de aprendizagem é importante destacar que o uso do seminário deve representar uma ferramenta avaliativa formativa que tenha como objetivo contribuir para o desenvolvimento da perspectiva de construção de novos saberes a partir da prática da pesquisa. É fundamental que seja construído por meio do exercício reflexivo do debate sobre a temática pesquisada (CARBONESI, 2013).

Na pesquisa realizada dois dos entrevistados consideraram-no como um método eficaz, todavia com pontos negativos, e outros o consideraram como um método pouco criativo.

De duas formas: uma extremamente eficaz; e outra tristemente ineficaz. A primeira diz respeito ao grau de comprometimento de quem participa do seminário, onde os participantes devem levar a sério. A segunda diz respeito justamente ao seu inverso.

Há duas interfaces, cara e coroa. Por um lado, é uma metodologia positiva quando favorece o processo de pesquisa e acesso a diferentes literaturas, contribui para a desenvoltura oral, postura frente ao público e disseminação do conhecimento. Por outro lado, pode ser uma forma, em que no grupo, alguns membros do

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



grupo não buscam desenvolvimento, apenas esperam resultados prontos.

Como resultado desse sistema de inovação no processo pedagógico, a prática avaliativa não pode ficar às margens das mudanças, como se fosse separada do processo na sua totalidade. Contudo, o que se observa é que no âmbito do ensino superior, muitos professores não acompanham essa dinâmica de mudança pedagógica, mais especificamente no que tange aos procedimentos avaliativos.

A maioria das respostas dos entrevistados corrobora com o que foi encontrado na literatura, Moraes (2012) explica acerca das etapas de elaboração de um seminário. Diz que o seminário deve ser preparado em grupo, destaca a importância disso porque é interessante que todos os alunos tenham domínio dos conteúdos a serem apresentados, e isso somente é possível se todos da equipe participarem de todas as etapas que envolvem a preparação do seminário. Além disso, o autor enfatiza que todos os membros do grupo devem participar de todas as etapas.

Considerações finais

Durante esta experiência pode-se observar muitas semelhanças entre as percepções dos acadêmicos sobre o seminário como metodologia de ensino-aprendizagem, o método é bastante eficaz, pois promove o estímulo à busca de conhecimento, porém ainda com falhas, visto que permite, na maioria das vezes o conhecimento fragmentado e a visão do discente como apenas um método avaliativo do professor, o que segundo a literatura abordada, trata-se de uma percepção equivocada sobre este método.



As semelhanças entre as respostas dos participantes confirmam a concretização do método bola de neve, pois se chegou rapidamente a um ponto de saturação, e isso pode ser revelado nas falas/ categorias. Os participantes opinaram acerca da eficácia do método, porém não pontuaram nenhuma percepção sobre as facilidades na elaboração do seminário, o que nos traz a reflexão de como se torna difícil trabalhar em grupo, o que também deve ser abordado em sala de aula, pelo próprio docente, e por que não também visto como critério de avaliação para toda a equipe.

Referências

BALCELLS, J. P.; MARTIN, J. L. F. Os métodos no ensino universitário. Lisboa: **Livros Horizonte**, 1985.

BARROS, Aidil Jesus da Silveira. Fundamentos da metodologia científica. São Paulo: **Pearson Prentice Hall**, 2007.

BRITO, Carla Façanha de; COELHO, Odete Máyra Mesquita; PINTO, Virgínia Bentes. **Resumos e Seminários como metodologias de ensino e aprendizagem**: um relato de experiência. 2006.

CARBONESI, Maria Anastácia Ribeiro Maia. O uso do seminário como procedimento avaliativo no ensino superior privado. **Anpae**. 2013.

GIL, Antônio Carlos. **Didática do ensino superior**. São Paulo: Atlas, 2009.

_____. **Como Elaborar Projetos de Pesquisa**. 5ªed. São Paulo: Atlas, 2010.

LIMA, Juceli Bengert. SIMÕES, Patrícia Maria Uchôa. **As ações do par e a política municipal de valorização do profissional docente: a percepção de professores da região nor-**

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



deste. Eixo 4: Formação e valorização de profissionais da educação. ANPAE, 2012. Disponível em: http://www.anpae.org.br/seminario/ANPAE2012/1comunicacao/Eixo04_37/Juceli%20Bengert%20Lima_int_GT4.pdf Acesso em: 22/01/2016

MASETTO, Marcos Tarciso. **O professor na hora da verdade: a prática docente no ensino superior.** São Paulo: Avercamp, 2010.

MINAYO, Maria Cecília de Sousa. **O desafio do conhecimento pesquisa qualitativa em saúde.** 14ªed. São Paulo: Hucitec, 2014.

MORAIS, Jossivaldo Araújo de Moraes. **Seminário:** como elaborar e como apresentar. Filosofia diária (online), 26 de março de 2012. Disponível em: <<http://profemoraes.blogspot.com.br/2012/03/o-que-e-e-como-apresentar-um-seminario.html>> Acesso em 04 de dezembro de 2016.

PARANHOS, Vania Daniele; MENDES, Maria Manuela Rino. Currículo por competência e metodologia ativa: percepção de estudantes de enfermagem. **Revista Latino-Americana de Enfermagem**, v. 18, n. 1, p. 109-115, 2010.

SCARPATO, M. (Org.) (2004). **Os procedimentos de ensino fazem a aula acontecer.** São Paulo:Avercamp.

SEVERINO, Antonio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico.** 23. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

VEIGA, I. P. A. **O seminário como técnica de ensino socializado.** Técnicas de ensino: por que não, v. 21, 1993.



FALTA DE MOTIVAÇÃO DISCENTE NAS DISCIPLINAS PEDAGÓGICAS DO CURSO DE LICENCIATURA EM FÍSICA

Maria Gleice Rodrigues

IFCE

Adriana Eufrásio Braga

UFC

RESUMO

A pesquisa visa investigar a falta de motivação discente nas aulas das disciplinas pedagógicas do curso de licenciatura em Física. Propõe um estudo de cunho qualitativo, utilizando como ferramenta para coleta de dados, a entrevista semiestruturada direcionada aos professores das disciplinas pedagógicas e aos alunos egressos do curso de Física da Universidade Estadual Vale do Acaraú e do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará, que estão iniciando o exercício da docência no Ensino Médio público das escolas locais. O estudo busca constatar possíveis deficiências na formação inicial que possam ter afetado o processo ensino-aprendizagem e identificar os obstáculos vivenciados por eles e entender como o conhecimento pedagógico tem potencial para oferecer alternativas. A discussão teórica está embasada nos autores: Carvalho (2011), Luckesi (2011), Moreira (2000), Oliveira (2008), Rocha (2011), Sousa (2016) e Vianna (2000). Portanto, a pesquisa objetiva compreender os elementos inerentes ao processo de ensino - aprendizagem que justifiquem a falta de motivação dos alunos nas aulas das disciplinas pedagógicas. Mediante compreensão, que se efetivará pela via da avaliação do processo de ensino - aprendizagem, pretende-se discutir a necessidade de uma formação inicial mais comprometida com a aprendizagem e, com isso, apresentar elementos a serem usados no processo de motivação durante as aulas, fazendo com que os alunos percebam a importância das disciplinas pedagógicas na sua formação.

Palavras-chave: Avaliação. Ensino e aprendizagem. Disciplinas pedagógicas.

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



ABSTRACT

The research aims to investigate the lack of student motivation in the classes of the pedagogical disciplines of the licentiate course in Physics. It proposes a qualitative study, using, as a tool for data collection, the semi-structured interview directed to the teachers of the pedagogical disciplines and to the students graduated from the Physics course of the Vale do Acaraú State University and the Federal Institute of Education, Science and Technology of the Ceará, who are beginning their teaching practice in public secondary schools of the local schools, to verify possible deficiencies in the initial formation that has affected the teaching-learning process and in which obstacles, experienced by them, pedagogical knowledge have the potential to offer alternatives. The theoretical discussion is based on the authors: Luckesi (2011), Rocha (2011), Carvalho (2011), Moreira (2000), Vianna (2000), Sousa (2016) and Oliveira (2008). Therefore, the research aims to understand the elements inherent to the teaching and learning process that justify the lack of motivation of the students in the classes of the pedagogical disciplines. By means of an understanding, which will be carried out through the evaluation of the teaching and learning process, it is intended to discuss the need for an initial formation more committed to learning and, therefore, to present elements to be used in the motivation process during the classes, Making the students realize the importance of the pedagogical disciplines in their formation.

Key-words: Evaluation. Teaching and learning. Pedagogical disciplines.

Introdução

Avaliar, na prática formativa, supõe observar, constatar o que está ocorrendo no processo ensino - aprendizagem e proceder às intervenções adequadas, visando a efetiva aprendizagem e desenvolvimento do aluno. Para Luckesi (2005, p. 8), “avaliar significa diagnosticar e intervir, o que quer dizer praticar a investigação sobre o que está acontecendo, tendo em vista proceder intervenções adequadas, sempre para a melhoria dos resultados”.



A partir desse conceito, a pesquisa proposta, visa investigar a falta de motivação discente nas disciplinas pedagógicas do curso de Licenciatura em Física da Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA) e Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE), pretendendo, através de uma pesquisa de cunho qualitativo, compreender a dinâmica do processo ensino - aprendizagem e buscando perceber aspectos que justifiquem tal falta de interesse.

A escolha do tema surgiu da experiência docente no curso de Licenciatura em Física nas instituições de ensino acima mencionadas, com turmas do 3º ao 5º período, nas seguintes disciplinas pedagógicas: Prática de Ensino, Didática Educacional e Estágio Supervisionado. Durante as aulas, foi possível constatar obstáculos no processo de ensino - aprendizagem em virtude do baixo interesse dos alunos, os quais desconsideravam a relevância dos componentes didáticos, como se eles não contribuíssem para habilitá-los ao exercício da docência. Nesse sentido, apresentam-se as seguintes hipóteses:

- a) Os alunos da graduação não valorizam os conhecimentos pedagógicos, essenciais para sua formação, uma vez que ainda não tiveram oportunidade de se deparar com os problemas inerentes à atuação docente;
- b) Os alunos concebem que, para ser um professor de Física, o domínio dos conteúdos específicos é bastante;
- c) A maioria dos alunos gostaria de frequentar um curso de bacharelado, em vez de uma licenciatura.

Desse modo, a pesquisa objetiva compreender os elementos inerentes ao processo de ensino - aprendizagem que justifiquem a falta de motivação dos alunos nas aulas das disciplinas pedagógicas. Mediante compreensão, que se efetivará pela via da avaliação do processo de ensino- aprendizagem,

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



pretende-se discutir a necessidade de uma formação inicial mais comprometida com a aprendizagem e apresentar elementos a serem usados no processo de motivação durante as aulas, que possam despertar nos discentes o interesse pelas disciplinas pedagógicas no conjunto de sua formação.

Avaliar para planejar: ressignificando o processo ensino-aprendizagem

Ainda que sejam pouco frequentes as discussões sobre as disciplinas pedagógicas nos cursos de Licenciatura em Física, Rocha (2005, p. 2) pondera ser “importante considerar o momento em que futuros professores poderão, na realidade, demonstrar os conhecimentos obtidos ao longo de todo o seu processo de formação acadêmica, contemplando seus mais diferentes aspectos”. Para tanto, demanda do professor formador uma didática comprometida, que dê conta do ensino - aprendizagem, visando a sua aplicação futura, numa prática que se remete ao sentido mais amplo citado por Carvalho e Gil-Pérez (2011, p. 14), de “saber e saber fazer”.

Do ponto de vista da avaliação do ensino - aprendizagem, convém ao professor das disciplinas pedagógicas saber apresentar as atividades, para tornar possível que os alunos adquiram uma concepção global do conhecimento, passando a se interessarem pela aula. O sucesso nesse processo interromperá a prática cultural e histórica de supervalorização de disciplinas específicas em detrimento da base pedagógica, fundamental para o exercício da docência.

A cultura mencionada, que se traduz em baixo interesse por parte dos alunos da graduação, reflete, posteriormente, em uma prática que perpetua esse comportamento, uma vez que o



aluno egresso, quando professor na educação básica, facilmente se enquadra no sistema. Esse sistema que, segundo Moreira (2000, p. 2), “é referenciado por livros com muitas cores, figuras e fórmulas e distorcido pelos programas de vestibular; ensina-se o que cai no vestibular”. A postura resistente a mudanças precisa ser superada por meio da aplicabilidade de conhecimentos pedagógicos que tornem a sala de aula um ambiente favorável ao ensino e à aprendizagem, sob a perspectiva da avaliação que remete o professor ao processo de ação, reflexão e ação, podendo, ainda, estabelecer a prática da avaliação formativa ao longo do processo que, de acordo com Scriven (*apud* Vianna, 2000, p. 86), “deve ser uma constante, a fim de que os responsáveis possam, usando as informações, realizar as modificações que se fizerem necessárias”. A recomendação do autor reafirma-se nos escritos de Sousa (2016, p. 26), quando este diz que a “dimensão formativa representa oportunidade de uma retroalimentação de ações em implementação”, efetivando, assim, as alterações cabíveis de que o programa possa precisar.

No viés apontado, acredita-se na possibilidade de melhorias no ensino básico, representado de forma insatisfatória nos resultados do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA, na sigla em inglês). Em 2015, o Brasil esteve entre os 70 países participantes, ficando na 63ª posição em Ciências, estagnando em Leitura e caindo em Matemática, disciplina que vinha em curva de crescimento nas edições anteriores. O problema é visível e representa um nível educacional muito baixo, o que revela que os alunos se saem mal na Prova Brasil. A referida prova, junto ao Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb), constitui-se em avaliações para diagnóstico em larga escala, desenvolvidas pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



(Inep/MEC). Elas têm o objetivo de avaliar a qualidade do ensino oferecido pelo sistema educacional brasileiro a partir de testes padronizados e questionários socioeconômicos.

A posição do Brasil neste último *ranking* revela a necessidade de professores bem formados para um ensino de qualidade, fato que leva a repensar o saber fazer construído na formação inicial. Isso remete a tratar da Avaliação do Ensino-Aprendizagem, buscando compreender o que se passa na ação pedagógica, ou seja, o ato de ensinar e aprender, numa ação dialógica que envolve o sujeito que ensina e aquele que aprende, no olhar da diversidade e contextos locais. Remete ainda à reflexão da condição de não apenas dar aula, mas, sobretudo, perceber e intervir para conduzir o aluno ao aprendizado significativo. Dessa forma, caberá ao professor a atenção no ensino, mediando e acompanhando a aprendizagem do aluno. Para isso, “o professor vai precisar considerar muitas variáveis e tomar decisões, o que equivale a assumir certo grau de autonomia” (WEISZ, 2002, p. 117).

Nesse sentido, convém pensar que a avaliação da aprendizagem no ensino superior precisa evoluir na prática, permitindo o ato de verificação da aprendizagem. A partir dessa ação, considera-se que do fazer educacional emerge a percepção da avaliação, sendo esta indissociavelmente ligada ao planejamento. Isto é, a avaliação se fideliza a um de seus significados, sendo ela ato ou efeito de avaliar. Esse avaliar se configura no compromisso de acompanhar, reorganizar e tornar a próxima aula melhor. Avaliar para planejar permite parar, refletir e revisitar os registros, que têm função primordial no processo dialético, que envolve refletir a ação para uma nova ação, constituindo um movimento que imbui o professor de responsabilidades e que, por isso, passa a ser chamado por Luckesi (2005,



p. 83) de “educador, sendo aquele que, assumindo o seu estado de adulto, acolhe, nutre, sustenta e confronta seus alunos, estejam no estado que estiverem”.

Dessa maneira, Moreira (2000, p. 4) reforça que “não devemos seguir com uma licenciatura em Física que forma um número reduzido de professores que são preparados apenas para dar aulas numa escola que não conhecem”. Deseja-se que essa concepção cultural possa esmaecer e abrir-se ao novo, que propõe saber preparar atividades capazes de gerar uma aprendizagem efetiva e “questionar as ideias docentes de senso comum, sobre o ensino e aprendizagem das ciências” (CARVALHO, GILPÉREZ, 2011, p. 27).

A proposição necessária demanda um ensino diferente na graduação. Por isso, Luckesi (2011, p. 140) diz que “é preciso estar interessado em que o educando aprenda e se desenvolva individual e coletivamente”. Nesse sentido, é importante que as disciplinas pedagógicas tenham relevância não só no programa curricular do curso, mas, sobretudo, na prática adotada em sala de aula, que requer do professor o alinhamento do planejamento, para que exerça com segurança o ato da docência, e assegure ao aluno o ato de aprender.

Trilha metodológica

A pesquisa se constitui num estudo com abordagem qualitativa, uma vez que se enquadra no propósito de trabalhar diretamente com os informantes, buscando reconhecer, nas suas narrativas, as concepções e opiniões sobre o objeto investigado — no presente caso, a falta de motivação discente nas disciplinas pedagógicas do curso de Licenciatura em Física. As entrevistas, tratadas como instrumentos de coleta de dados, serão direcionadas aos professores das disciplinas pedagógi-

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



cas e aos alunos egressos do referido curso. Aos professores, com o objetivo de perceber possíveis dificuldades enfrentadas no processo de ensino-aprendizagem, bem como de identificar as estratégias adotadas para a superação dos desafios. Aos alunos, egressos do curso de Física que estão iniciando o exercício da docência no ensino médio público das escolas locais, para constatar possíveis deficiências na formação inicial que possam ter afetado o processo de ensino-aprendizagem e os obstáculos vivenciados por eles.

Para exame dos dados resultantes das entrevistas, utilizaremos a análise de discurso, pois:

O processo de análise discursiva tem a pretensão de interrogar os sentidos estabelecidos em diversas formas de produção, que podem ser verbais e não verbais, bastando que sua materialidade produza sentidos para interpretação; podem ser entrecruzadas com séries textuais (orais ou escritas) ou imagens (fotografias) (LEFÈVRE, 2006).

Associado ao instrumento apontado, realizar-se-á o estudo bibliográfico com base em artigos nacionais e livros voltados à problemática, no intuito de estabelecer um diálogo que possa convergir na discussão da avaliação do processo ensino-aprendizagem.

Considerações finais

A pesquisa se reafirma na condição de ver, na avaliação, a melhor forma de pensar e redefinir o planejamento, para que o ensino-aprendizagem no ensino superior se efetive de forma significativa.

Como apontado, essa não é uma prática comum, principalmente em um curso em que as disciplinas específicas são



muito valorizadas, tanto pelos alunos como pelos docentes, que acabam reproduzindo posturas, sentimentos e expressões vivenciados na formação inicial e, conseqüentemente, reafirmam a pouca importância das disciplinas pedagógicas.

A pesquisa qualitativa, segundo Oliveira *apud* Oliveira (2008, p.59), “facilita descrever a complexidade de problemas e hipóteses, bem como analisar a interação entre variáveis, compreender e classificar determinados processos sociais e oferecer contribuições”. Ciente da metodologia adotada, acredita-se que a execução da investigação que tem na sua essência, um olhar avaliativo, se propõe não só a diagnosticar, mas intervir a favor do ensino-aprendizagem, possibilitando que as disciplinas pedagógicas num futuro próximo, possam ser cursadas com o mesmo grau de interesse e envolvimento dos alunos, assim como ocorre nas disciplinas específicas.

Referências

BRASIL. **Brasil no PISA 2015: Análises e Reflexões sobre o Desempenho dos Estudantes Brasileiros / OCDE-Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico**. São Paulo: Fundação Santillana, 2016.

_____. Ministério da Educação. **Prova Brasil: Apresentação**. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/prova-brasil>>. Acesso em 02 de abril de 2017.

CARVALHO, Anna M. Pessoa de; GIL-PÉREZ, Daniel. **Formação de Professores de Ciências: Tendências e Inovações**. 10 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

LEFÈVRE, Fernando; LEFÈVRE, Ana Maria. **O sujeito coletivo que fala. Interface. Comunicação, Saúde e Educação**. v. 10, n. 20, 517-524, 2006.

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da Aprendizagem Escolar**: Estudos e Proposições. 22 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

_____. **Avaliação da Aprendizagem na Escola**: Reelaborando Conceitos e Recriando a Prática. 2 ed rev. Salvador: Malabares Comunicação e Eventos, 2005.

MOREIRA, Marcos Antonio. **Ensino da Física no Brasil: Retrospectiva e Perspectivas**. Revista Brasileira de Ensino de Física, Porto Alegre/RS, v. 22, n. 01, Março, 2000.

OLIVEIRA, Maria Marly de. **Como fazer pesquisa qualitativa**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

ROCHA, Ronaldo Gazal. **Formação de Professores: Uma Reflexão sobre as Práticas Pedagógicas de Licenciandos de Biologia**. 2005. Disponível em <<http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2005/anaisEvento/documentos/cm/TCC1127.pdf>>. Acesso em 29 de abril de 2017.

SOUSA, Ana Cléa Gomes de. **Avaliação de Desempenho Docente**: O que Esperam os Envolvidos? Fortaleza: Imprecep, 2016.

VIANNA, Heraldo Marelím. **Avaliação Educacional**: Teoria, Planejamento, Modelos. São Paulo: IBRASA, 2000.

WAISZ, Telma; SANCHEZ, Ana. **O Diálogo entre o Ensino e a Aprendizagem**. 2 ed. São Paulo: Ática, 2002.



VII CONGRESSO INTERNACIONAL EM AVALIAÇÃO EDUCACIONAL
AVALIAÇÃO E SEUS ESPAÇOS: DESAFIOS E REFLEXÕES



PÔSTER - EIXO 5

*Avaliação de Ensino-Aprendizagem
na Educação Inclusiva*

VII Congresso Internacional em Avaliação Educacional

Avaliação e seus espaços: desafios e reflexões

ISBN: 978-85-8126-158-4



VII CONGRESSO INTERNACIONAL EM AVALIAÇÃO EDUCACIONAL
AVALIAÇÃO E SEUS ESPAÇOS: DESAFIOS E REFLEXÕES



UMA INTERVENÇÃO DIDÁTICA PARA CELEBRAR A DATA DA DESCOBERTA DA ESTRUTURA DO DNA: PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NO ENSINO DE BIOLOGIA EM UMA ESCOLA PÚBLICA DE FLORIANO, PIAUÍ

Edenilson de Sousa

Graduando em Ciências Biológicas. Bolsistas do Programa de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID),
Campus Amílcar Ferreira Sobral/Universidade Federal do Piauí

Idaiany da Silva Costa

Graduando em Ciências Biológicas. Bolsistas do Programa de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID),
Campus Amílcar Ferreira Sobral/Universidade Federal do Piauí

Nyepson de Sousa Soares

Graduando em Ciências Biológicas. Bolsistas do Programa de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID),
Campus Amílcar Ferreira Sobral/Universidade Federal do Piauí

Maria Regiane Araújo Soares

Docente do curso de Ciências Biológicas, Coordenadora de área do Programa de Bolsas de Iniciação à
Docência (PIBID), Campus Amílcar Ferreira Sobral/Universidade Federal do Piauí

RESUMO

As atividades didático-pedagógicas são elaboradas com a finalidade de auxiliar o professor na transposição didática e na execução de atividades extraclasse no campo educacional. Uma intervenção didática foi proposta em celebração ao dia de descoberta da estrutura do DNA, realizada por Watson e Crick, em 1953. Foram utilizados modelos didáticos para a abordagem dos conteúdos, além da exposição didática sobre temas de biotecnologia e uma paródia musical. A comunidade escolar participou ativamente da intervenção, sendo contemplados 216 alunos de uma escola pública do município de Floriano, Piauí. Concluiu-se que as práticas pedagógicas conduzidas na atividade foram fundamentais para o entendimento da estrutura química e tridimensional do DNA, bem como a aplicação deste conhecimento no cotidiano das pessoas, através da abordagem dos processos biotecnológicos, contribuindo para o processo de ensino e aprendizagem em Biologia.

Palavras-chave: Biologia Molecular e Genética. Ensino de Biologia. Intervenção pedagógica.



ABSTRACT

The didactic-pedagogical activities are elaborated with the purpose of assisting the teacher in the didactic transposition and in the execution of extraclass activities in the educational field. A didactic intervention was proposed in celebration of the day of discovery of the structure of the DNA, realized by Watson and Crick in 1953. Didactic models were used to approach the contents, in addition to the didactic exhibition on biotechnology topics and a musical parody. The school community participated actively in the intervention, with 216 students from a public school in the municipality of Floriano, Piauí. It was concluded that the pedagogical practices conducted in the activity were fundamental for the understanding of the chemical and three-dimensional structure of DNA, As well as the application of this knowledge in the daily life of people, through the approach of biotechnological processes, contributing to the teaching and learning process in biology.

Key-words: Molecular Biology and Genetics. Teaching of Biology. Pedagogical intervention.

Introdução

A estrutura tridimensional do DNA foi publicada por Watson e Crick (1953) e revolucionou significativamente a Genética e a Biologia Molecular. Constituindo-se basicamente por duas cadeias polinucleotídicas, essa molécula é formada pela junção de três componentes moleculares: ácido fosfórico, pentose e bases nitrogenadas (WATSON e CRICK, 1953). Essas duas áreas da Biologia abrangem conceitos e teorias muito complexas. Neste caso, cabe ao professor buscar desenvolver recursos e métodos eficazes para facilitar o processo de ensino-aprendizagem, uma vez que no ensino médio e principalmente no ensino fundamental os alunos não possuem uma capacidade de aprofundamento nesses conteúdos, por isso essas medidas devem ser atreladas ao plano de ensino. (QUERUBINO e MITTMANN, 2011).

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



Dentre estas ferramentas, o modelo didático é um artifício entre o pensamento do professor e a abstração representativa do conteúdo trabalhado em um determinado nível de ensino. A ideia de modelo didático permite abordar a complexidade da realidade escolar, ao mesmo tempo em que ajuda a propor procedimentos de intervenção, criando linhas de investigação educacionais, indispensáveis para o enriquecimento epistemológico e reflexivo do fazer pedagógico (GARCIA PEREZ, 2000). Assim como os modelos didáticos, a utilização de atividades lúdicas permite ao educador conhecer o ambiente de trabalho no qual está inserido e, a partir disso, incentivar o aprendizado dos alunos (Moratori, 2003).

Neste aspecto, o PIBID (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência) surgiu como uma iniciativa de aprimorar a *práxis*, com a intenção de despertar o interesse dos licenciandos pelo exercício da docência, contemplando a atuação de vivências práticas dos bolsistas inseridos no cotidiano escolar. Para Libâneo (2013, p. 14), a prática educativa configura-se em uma atividade humana sociocultural, capacitando os indivíduos ao desenvolvimento cognitivo e intelectual. As atividades didático-pedagógicas são elaboradas com a finalidade de auxiliar o professor na transposição didática e na execução de atividades extraclasse no âmbito educacional, adequando-as concomitantemente à realidade do alunado no processo de ensino-aprendizagem.

Neste trabalho, relata-se uma experiência vivenciada no âmbito do PIBID/Biologia, cujo objetivo foi discutir os conceitos e a perspectiva histórica da descoberta da estrutura do DNA.



Metodologia

Uma intervenção foi proposta em uma escola pública da rede estadual em Floriano, Piauí, para abordar o dia da descoberta da estrutura tridimensional da dupla hélice do DNA, celebrada mundialmente e conhecida como “*DNA Day*”.

Foram confeccionados modelos didáticos referentes à estrutura química do DNA e ao contexto histórico da descoberta da molécula, utilizando-se material de baixo custo, como isopor, cartolina, pincel, cola, varetas de churrasco, arame etc.

Uma exposição de modelos didáticos foi organizada no pátio da instituição, seguida pela abordagem dos conteúdos sobre biotecnologia, como clonagem e alimentos transgênicos, para contextualizar os temas discutidos na atividade. Em seguida, uma paródia denominada “*DNA malandro*” foi elaborada a partir da música “*Ai se eu te pego*”, interpretada pelo cantor Michel Teló, sendo utilizada como recurso didático.

Participou desta atividade toda a comunidade escolar, especialmente os alunos dos turnos manhã e tarde, matriculados no ensino fundamental e médio.

Resultados e discussão

Para celebrar a publicação do trabalho de Watson e Crick (1953), uma intervenção didática foi proposta à comunidade escolar da Unidade Escolar Bucar Neto, em Floriano, Piauí. Houve a confecção de modelos didáticos e a utilização de uma paródia na atividade que contemplou cerca de 216 alunos, além dos professores e funcionários da escola.

Para compreender o percurso histórico da descoberta da estrutura do DNA, durante a exposição do *Histórico do DNA*, foi

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



abordada a ordem cronológica dos acontecimentos, desde os estudos anteriores à descoberta da estrutura química do DNA (Figura 1). Para Krasilchik (2000), a concepção do ensino de biologia permite ao indivíduo transitar não somente pela realidade, mas também na construção do conhecimento biológico dentro de um processo crítico-reflexivo, internalizando-o de forma coerente frente a temas diversos da sociedade moderna. Sendo assim, as descobertas realizadas que influenciaram Watson e Crick (1953) a fazer uma das descobertas mais importantes da Biologia foram utilizadas para contextualizar o entendimento do conteúdo.

Os quatro modelos utilizados na representação da estrutura química da molécula de DNA (Figura 1) mostraram-se mais atrativos à atenção dos alunos no que diz respeito aos materiais empregados na construção dos exemplares, organização estrutural, tamanho, forma e disposição de cores. De acordo com Souza et. al. (2008), um modelo didático representa uma realidade figurativa de forma palpável, esquematizada e concreta capaz de reproduzir, materializar e associar ideias e conceitos aplicados ao processo de ensino-aprendizagem.



Figura 1 – Apresentação dos modelos didáticos elaborados para atividade designada *DNA Day*. Detalhe do modelo didático representando a cronologia histórica, estrutura química e o Dogma Central do DNA.



O *Dogma Central da Biologia* (DNA-RNA-proteínas) foi o modelo didático, cuja transposição didática despertou inúmeras dúvidas nos participantes da atividade, por tratar-se de um conteúdo que nem sempre é abordado pelos docentes na educação básica. É consensual entre docentes e discentes, a dificuldade quando se aborda temas abstratos no ensino de Ciências e Biologia, especialmente quando se refere a conteúdos da área de Biologia Molecular, que requer o entendimento de estruturas moleculares. Este aspecto se sobressalta em decorrência de *déficit* ou até mesmo da inexistência da contextualização dos conteúdos. (RODRIGUES e MELLO, 2005).

No momento da abordagem dos conteúdos sobre Biotecnologia, os alunos posicionaram-se de forma crítica e participativa através de questionamentos direcionados à equipe, gerando um amplo debate.

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



Para concluir a intervenção didática, os participantes da atividade foram conduzidos ao pátio da escola para a apresentação da paródia “DNA Malandro” (Figura 2), em uma atividade lúdica, envolvente e motivadora.

Figura 2 – Vista parcial do pátio da escola em momento de interação entre alunos e bolsistas do PIBID, durante a apresentação da paródia “DNA Malandro”.



O uso de atividades lúdicas em práticas pedagógicas constitui-se um importante recurso para o desenvolvimento cognitivo humano, pois além de sua natureza atrativa também funciona como um esquema mediador entre a realidade e o pensamento do professor. (CAMPOS, 2003).

Conclusão

Diante da complexidade do processo ensino-aprendizagem, considerando a postura de um professor cuja prática



reflexiva é mediadora do seu fazer pedagógico, podemos concluir que a intervenção proposta trouxe ao amplo debate na escola a importância do DNA como molécula da hereditariedade e a aplicação deste conhecimento no desenvolvimento das práticas biotecnológicas.

Referências

CAMPOS, L.M.L.; BORTOLOTO, T.M.; FELICIO, A.K.C. **A produção de jogos didáticos para o ensino de ciências e biologia: uma proposta para favorecer a aprendizagem.** Cadernos dos Núcleos de Ensino, São Paulo, p. 35-48, 2003.

GARCIA PEREZ, F.F. **Los modelos didácticos como instrumento de análisis y de intervención en La realidad educativa.** Revista Bibliográfica de Geografía y Ciencias Sociales, número 207, fev, 2000.

LIBÂNEO, J.C. **Didática.** 2. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

KRASILCHIK, M. **Reforma e realidade: o caso do ensino de ciências.** São Paulo em Perspectiva, São Paulo, v. 14, n. 1, p. 85-93, 2000.

NASCIMENTO, T.A; DUARTE, A.C.S. **Estratégias pedagógicas de ensino de ciências no fundamental I: uma análise a partir de dissertações.** Rev. SBEnBio. N. 7. 8 p. 2014.

QUERUBINO, A.L.V.G.; MITTMANN, J. **Uma proposta lúdica para o ensino de genética e biologia molecular no ensino médio.** XV Encontro Latino Americano de Iniciação Científica, XI Encontro Latino Americano de Pós-Graduação e V Encontro de Iniciação Científica Júnior, UNIVAP-Urbanova: São José dos Campos-SP, 2011.

RODRIGUES, C.C.; MELLO, M.L. **A prática no ensino de genética e biologia molecular: desenvolvimento de recursos didáticos para o ensino médio,** 2005.

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



SOUZA, D.C.; ANDRADE, G.L.P.; NASCIMENTO JÚNIOR, A.F. **Produção de material didático-pedagógico alternativo para o ensino do conceito de pirâmide ecológica: um subsídio a educação científica e ambiental.** In: Fórum Ambiental da Alta Paulista. 4., 2008, São Paulo. Anais...São Paulo: ANAP, 2008. cd-rom.

WATSON, J.D.; CRICK, F.H.C. **Molecular Structure of nucleic acids.** Nature 171, 737, 738. 1953.



CLÍNICA DE PSICOPEDAGOGIA – CENTRO UNIVERSITÁRIO INTA – UNINTA: UMA AVALIAÇÃO COGNITIVA EM PESSOAS DA TERCEIRA IDADE NA PROPOSTA DA INCLUSÃO

Léa Barbosa de Sousa

Mestre em Ciências da Educação pela Universidade Federal do Ceará; E-mail: lea-b@hotmail.com

Adílio Moreira de Moraes

Doutor em Ciências da Educação – Universidade San Carlos; Mestre em Educação Física – Universidades de Pernambuco (UPE)/Universidade Federal da Paraíba (UFPB); Especialista em Treinamento Desportivo, Metodologia do Ensino Superior, Gestão Escolar e Fisiologia do Exercício e Biomecânica do Movimento – INTA; Graduado em Educação Física – UVA; Graduado em Pedagogia – Instituto de Educação e Tecnologia; E-mail: adilio_clf@hotmail.com

Rafaele Aragão dos Santos

Mestre em Biotecnologia pela Universidade Federal do Ceará; Especialista em Ciências da Educação pelo Instituto Superior de Teologia Aplicada – INTA; Especialista em Saúde Pública pelo Instituto Superior de Teologia Aplicada – INTA; Especialista em Vigilância Sanitária pelo Instituto Superior de Teologia Aplicada – INTA; Graduada em Biologia pela Universidade Estadual Vale do Acaraú – UVA; E-mail: rafaele@inta.edu.br

Marisa Pascarelli Agrello

Doutora em Ciências da Educação na Universidade Três-os-Montes e Alto Douro; Mestre em Educação, Administração e Comunicação pela Universidade São Marcos; Especialista em Psicopedagogia pela Associação Brasileira de Psicopedagogia ABPp – Ceará; Graduada em Pedagogia pela Faculdade de Educação Piratininga; E-mail: marisagrello@gmail.com
Agência Financiadora: Centro Universitário INTA – UNINTA

RESUMO

O estudo tem como objetivo fazer uma avaliação no processo cognitivo em pessoas da terceira idade na proposta da inclusão. Os mesmos, quando estimulados apresentam bons resultados. Como objetivos específicos: estimular o cérebro do idoso por meio de desafios diversificados, proporcionando novas sinapses, ao mesmo tempo incitando a produção de neurônios, reativar a memória com exercícios (leitura, dança, jogos, canto, tocar instrumento e atividades manuais). Esse estudo trata-se de uma pesquisa exploratória descritiva com abordagem qualitativa e bibliográfica para o embasamento teórico. Este trabalho ocorreu na clínica de Psicopedagogia do Centro Universitário INTA – UNINTA, utilizando-se para essa avaliação o atendimento psicopedagógico com vinte pessoas da terceira idade, 10 homens e 10 mulheres, com idades de 65 a 80 anos. Para a avaliação cognitiva inclusiva foram usados instrumentos próprios

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



da Psicopedagogia, como: jogos de raciocínio, coordenação motora, desenhos, computador, diálogos, questionários, entre outros. Os dados foram coletados durante os meses de janeiro a junho de 2017 e, em seguida, analisados e discutidos. Conclusões: à medida que a memória do idoso é trabalhada, ela produz mais conhecimento, vivências e outras culturas, o seu relacionamento interpessoal melhora, a inclusão acontece naturalmente, pois a convivência é priorizada, e, dessa forma, o diálogo passa a ser uma necessidade presente.

Palavras chaves: Avaliação. Terceira Idade. Psicopedagogia.

RESUMEN

El estudio tiene como objetivo hacer una evaluación en el proceso cognitivo en personas de la tercera edad en la propuesta de la inclusión. Los mismos, cuando estimulados presentan buenos resultados, y como objetivos específicos: estimular el cerebro del anciano a través de desafíos diversificados, proporcionando nuevas sinapsis, al mismo tiempo incitando la producción de neuronas, reactivar la memoria con ejercicios (lectura, danza juegos, canto, Tocar el instrumento y las actividades manuales). Este estudio se trata de una investigación exploratoria descriptiva con abordaje cualitativo y bibliográfico para el fundamento teórico. Este trabajo ocurrió en la clínica de Psicopedagogía del Centro Universitario Inta - UNINTA, utilizando para esa evaluación la atención psicopedagógica con veinte personas de la tercera edad, 10 hombres y 10 mujeres, con edades entre, 65 a 80 años. Para la evaluación cognitiva inclusiva se utilizaron instrumentos propios de la Psicopedagogía, como: juegos de raciocinio, coordinación motora, dibujos, computadora, diálogos, cuestionarios entre otros. Los datos fueron recolectados durante los meses de enero a junio de 2017 y luego analizados y discutidos. Conclusiones: A medida que la memoria del anciano es trabajada, produce más conocimiento, vivencias y otras culturas, su relación interpersonal mejora, la inclusión ocurre naturalmente, pues la convivencia es priorizada, y de esa forma el diálogo pasa a ser una necesidad presente .

Palabras claves: Evaluación. Tercera edad. Psicopedagogía.



Introdução

O acompanhamento Psicopedagógico no espaço clínico a pessoas de terceira idade tem mostrado a relevância da Psicopedagogia no atendimento e avaliação de pessoas que apresentam dificuldades de aprendizagem, entre outras deficiências. O trabalho psicopedagógico interventivo na terceira idade, melhor idade - não importa o termo usado - busca trabalhar no idoso sua reintegração na sociedade.

A Organização Mundial da Saúde (OMS, 2005) considera idoso o indivíduo com sessenta anos ou mais. O envelhecimento não é um processo unificado e não ocorre de maneira simultânea e nem precisa estar associado a uma doença específica. Comparada com os demais grupos etários, a população idosa foi a que mais cresceu e está levando a um envelhecimento populacional. O aumento dos idosos do sexo feminino tem sido mais crescente do que do sexo masculino, este fator é comprovado internacionalmente e é maior nos países desenvolvidos. Uma das razões para isto acontecer deve-se ao alto índice de mortalidade masculina e aos novos papéis desempenhados pela mulher na velhice, que a torna mais ativa e menos sedentária. (CAMARANO, 2003).

A psicopedagogia clínica entende que o idoso deve ser trabalhado com atenção, e o estímulo nessa idade é fundamental, o cérebro da pessoa com idade mais avançada tende a ficar parado se não for estimulado. A intervenção psicopedagógica clínica trabalha com a terceira idade, estimulando o aspecto sensorial, mostrando que nessa faixa etária o mesmo tem todas as chances de desenvolver uma velhice ativa.

Na velhice ocorre uma deterioração geneticamente programada, visto que existe um envelhecimento celular e a ca-

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



pacidade das células de se dividir e se regenerar diminui. No cérebro do idoso, ocorrem mudanças em diversos âmbitos neurobiológicos e neurofisiológicos, além de alterações neuroquímicas e estruturais. (LENT, 2004).

A intervenção na clínica incentiva a prática de atividades, o que está armazenado na memória e por falta de incentivo é esquecido. Atualmente muito se tem falado na terceira idade e envelhecimento saudável. A psicopedagogia clínica entende que a terceira idade pode ser trabalhada e estimulada, levando atividades prazerosas que despertem para uma vida melhor e mais saudável.

A velhice, ou melhor, a terceira idade, pode ser caracterizada pela forma por meio da qual a sociedade determina e encara o envelhecer, pois a forma pela qual uma sociedade superprotege, venera ou marginaliza o idoso determinará como ele vai se adaptar e assumir a velhice (WALDOW, 1998). Portanto, deve-se encarar o envelhecimento como uma fase de descanso e colheita de aprendizado e experiências por tudo que se fez durante a infância, adolescência e a vida adulta.

Advogando com o termo acima citado, Foucault (1993) diz que ao sujeito é indispensável o que conhecimento julga e estabelece critérios. Vemos aí que é cabível ao sujeito fazer escolhas sobre manter-se saudável e encarar a maturidade. Já Fonseca (1995) enfatiza uma autonomia emancipatória que se expande aos indivíduos sócios, apontando para uma trajetória que garanta que o indivíduo tenha plena realização.

As avaliações realizadas durante as sessões têm demonstrando que quanto mais o cérebro está em atividade mais informações são processadas. A avaliação realizada após cada sessão demonstra o quanto foi relevante os 50 minutos de atividades lúdicas para a terceira idade, “eles dizem: já terminou?”, fica



evidenciado que a avaliação e intervenção psicopedagógica é de fundamental importância para uma vida ativa.

Compreendemos que pessoas da terceira idade têm sua função cognitiva ativa, envelhecer não implica em perder a função cognitiva. As características e hábitos saudáveis contribuem fortemente para eficácia das capacidades intelectuais de idosos. Acreditando nisso é que a psicopedagogia chega para potencializar o que o idoso tem para oferecer, um cognitivo saudável sem prejuízos com a chegada da velhice.

Esse estudo tem como objetivo fazer uma avaliação no processo cognitivo em pessoas da terceira idade na proposta da inclusão. Os mesmos, quando estimulados apresentam bons resultados, e como objetivos específicos: estimular o cérebro do idoso por meio de desafios diversificados, proporcionando novas sinapses, ao mesmo tempo incitando a produção de neurônios, reativar a memória com exercícios (leitura, dança, jogos, canto, tocar instrumento e atividades manuais).

Metodologia

Trata-se de uma pesquisa exploratória descritiva com abordagem qualitativa e bibliográfica para o embasamento teórico. Os idosos que participaram dessa avaliação são atendidos pela clínica de Psicopedagogia do Centro Universitário UNINTA.

A pesquisa bibliográfica resume-se a um “conjunto de conhecimentos reunidos nas obras tendo como base fundamental conduzir o leitor a determinado assunto e à produção, coleção, armazenamento, reprodução, utilização e comunicação das informações coletadas para o desempenho da pesquisa”. (FACHIN, 2009)

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



Cervo e Bervian (2010) definem a pesquisa bibliográfica sendo a maneira de:

Explicar um problema a partir de referências teóricas em documentos. Pode ser realizada independentemente ou como parte da pesquisa descritiva ou experimental. Em ambos os casos buscam conhecer e analisar as contribuições culturais ou científicas do passado existentes sobre um determinado assunto, tema ou problema.

A pesquisa bibliográfica é realizada a partir de material elaborado com a finalidade explícita de ser consultado, sendo esta uma modalidade específica de documentos que são as obras escritas, publicadas em editoras e na Internet.

A natureza da presente pesquisa é do tipo exploratória-descritiva: exploratória, pois pretende construir no pesquisador o conhecimento acerca do tema, por meio do processo de seleção e análise dos artigos científicos publicados em periódicos (VIEIRA, 2002); descritiva, pois descreve as características dos artigos que compõem o Portfólio Bibliográfico, em termos dos periódicos que mais publicaram sobre o tema, dos artigos com maior reconhecimento científico, dos autores de maior destaque e das palavras-chaves mais utilizadas. (GIL, 1999).

Utilizaram-se para essa avaliação o atendimento psicopedagógico com vinte pessoas da terceira idade, 10 homens e 10 mulheres, com idades de 65 a 80 anos. Os dados foram coletados durante os meses de janeiro a junho de 2017 e, em seguida, analisados e discutidos. Para a avaliação foram usados instrumentos próprios da Psicopedagogia, jogos de raciocínio, coordenação motora, desenhos, computador, diálogos, questionários, entre outros.



Desenvolvimento

Pode-se definir que a Psicopedagogia é uma área de atuação fundamental nas dificuldades de aprendizagens, mas também fundamental para ressignificar as aprendizagens anteriores na terceira idade.

A avaliação realizada de acordo com os instrumentais mostrou nos sujeitos da pesquisa um nível médio de cognitivo, concentração dentro da faixa esperada e uma boa atividade de raciocínio entre outras desenvolvidas no decorrer das sessões avaliativas. Este trabalho ocorreu na clínica de Psicopedagogia do Centro Universitário INTA - UNINTA, em parceria com alguns colegas professores e terapeutas.

A cognição é uma definição da atividade mental, englobando habilidades como sentir, pensar, perceber, lembrar, raciocinar, formar estruturas complexas de pensamento e a capacidade de produzir respostas às solicitações e estímulos externos. (VIEIRA, 1995).

No que se refere ao déficit cognitivo e à demência em idosos, estudos mostram que a prevalência geral de demência é a mesma para homens e mulheres, embora o Alzheimer seja mais predominante em mulheres, isto pode ser explicado porque a longevidade destas é maior. (EIZIRIK, 2001).

O material usado na avaliação e intervenção clínica deixava os idosos encantados, todos mostraram interesse em participar das atividades lúdicas. Em uma atividade desenvolvida no computador, foi percebido que os idosos ficaram tímidos dizendo que “aquelas máquinas não eram para eles e sim para os jovens”, relatando que “era muito difícil teclar, iam passar o dia todo e não iam conseguir”; com paciência e dedicação eles realizaram as atividades e riram muito ao final.

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



A inteligência o idoso não perde, há uma lentidão, o cérebro passa a processar as informações de uma forma lenta. Foi preciso mais explicações, repetições para o idoso entender o que íamos desenvolver na avaliação e intervenção clínica.

Avaliar o cognitivo ainda é uma tarefa complexa e não bem realizada entre os idosos. Comprometimentos cognitivos são frequentes nessa faixa etária, mas difícil diferenciar se são manifestações iniciais de doenças ou processo normal de envelhecimento. O declínio do intelectual é um processo normal do envelhecimento. (COHEN 1996; RABBITT, 1996; STUART-HAMILTON, 1996).

Foi observado que quanto mais eles se mantinham com a mente ocupada, desenvolvendo alguma atividade, as perdas cognitivas eram menores. Em uma atividade desenvolvida sobre a família que leva o título “Eu e a minha família”, foi percebido que a solidão era um sentimento relatado por todos os idosos, de forma geral todos sentem falta dos filhos e dos familiares.

Alterações físicas e psíquicas ocorrem naturalmente com o envelhecer, limitando o idoso a realizar suas atividades de vida diárias, como realizar sua própria higiene corporal, alimentar-se sem auxílio, entre outras. (FERRAZ E PEIXOTO, 1997).

É preciso olhar a terceira idade com atenção, pois têm muito a ensinar. Dar oportunidades aos idosos e estimular sua mente é contribuir para uma velhice ativa. Outras atividades foram desenvolvidas durante os atendimentos, como, por exemplo: leituras, caça palavras, aramados, quebra-cabeça, dama, xadrez, pinturas, entre outras.

Ainda nessa mesma linha de discussões, compreendemos que por mais que a chegada da velhice para uns ainda seja



um tabu, para muitos outros a longevidade veio para fomentar novos conceitos pessoais sobre envelhecer com qualidade.

Conclusões

Todas as leituras feitas, as avaliações foram importantes para o sucesso desse trabalho com os idosos. É preciso valorizar a terceira idade e oferecer oportunidades de novas aprendizagens, desde o nascimento até a velhice é possível aprender.

Valorizar o idoso é mostrar que ele é capaz de desenvolver atividades antes deixadas de lado e inclui-lo no mundo ainda interessante e de atividades prazerosas. Isto acontece quando as oportunidades são oferecidas.

À medida que a memória do idoso é trabalhada, ela produz mais conhecimento, vivência outras culturas, o seu relacionamento interpessoal melhora, a convivência é priorizada, o diálogo passa a ser uma necessidade presente.

Excluir o idoso é rejeitar o seu passado. É preciso conviver e dar oportunidades que faça a diferença na terceira idade. Transformar a terceira idade em uma velhice ativa é compreender o idoso e integrá-lo na sociedade, e isto é possível.

A qualidade de vida melhorou, o ser humano está vivendo cada vez mais e pode fazê-lo cada vez melhor. Precisa abraçar a vida cuidar do corpo, da mente e aproveitar o que ela tem de melhor.

A avaliação e intervenção psicopedagógica clínica tem como finalidade contribuir com a melhor idade, incentivando o idoso a colocar em prática suas aptidões. Favorecendo momentos de descontração durante as atividades desenvolvidas.

A despeito do que foi falado, podemos concluir que com o crescimento maturativo de pessoas da terceira idade é possível

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



construir reflexões sobre a terceira idade no Brasil, o que está sendo feito para que esses sujeitos sejam vistos e serem traçadas ideias e objetivos consertos a respeito de uma velhice saudável.

Esperamos ainda continuar trabalhando com os idosos e que o número de idosos cresça na clínica, que as avaliações e intervenções possam fazer a diferença na função cognitiva, que as políticas públicas possam oferecer condições de vida saudáveis aos idosos e que a família supra as necessidades afetivas visualizada na avaliação realizada.

À medida que a memória do idoso é trabalhada, ela produz mais conhecimento, vivências e outras culturas; o seu relacionamento interpessoal melhora, a inclusão acontece naturalmente, pois a convivência é priorizada, e, dessa forma, o diálogo passa a ser uma necessidade presente.

Diante dos resultados citados acima, é possível afirmar que através de acompanhamento Psicopedagógico na terceira idade e de atividades que trabalhem o cognitivo é relevante. Dessa forma, torna-se importante que haja mais estudos direcionados às temáticas desenvolvidas para a terceira idade.

Referências

- CAMARANO, A.A. (2003). **Mulher idosa: suporte familiar ou agente de mudança? Estudos Avançados**, 17 (49), 35-63.
- CERVO; A.L, BERVIAN P.A. **Metodologia científica**. 4 ed. São Paulo: Makron Books, 2010.
- COHEN, G. (1996). **Memory and Learning in Normal Ageing. In: Handbook of the Clinical Psychology of Ageing**. Nova York, John Wiley & Sons.
- EIZIRIK, C.L. (2001). **O ciclo da vida humana: uma perspectiva psicodinâmica**. Porto Alegre: Artmed.



FACHIN O. **Fundamentos de Metodologia**. 3.ed. São Paulo: Saraiva; 2009.

FERRAZ, A. F. e PEIXOTO, M. R. B. (1997). **Qualidade de vida na velhice: estudo em uma instituição pública de recreação para idosos**. Rev.Esc.Enf.USP., v. 31, n. 2, pp. 316-38.

FOCAULT, M. **Microfísica do Poder**. 11^a ed. Rio de Janeiro: Graal, 1993.

FONSECA, Vitor. **Introdução às Dificuldades de Aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed, 1995.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 1999.

LENT, R. (2004). **Cem bilhões de neurônios**. São Paulo: Atheneu.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE (OMS, 2005). **Envelhecimento ativo: uma política de saúde**. Disponível em Acesso em 10 de Agosto de 2013.

RABBITT, P. (1996). **Speed of Processing and Ageing**. In: **Handbook of the Clinical Psychology of Ageing**. Woods RT, John Wiley & Sons. Nova York.

STUART-HAMILTON, I. (1996). **Intellectual Changes in Late Life**. In: **Handbook of the Clinical Psychology of Ageing**. Woods RT, John Wiley & Sons. Nova York.

VIEIRA, E. B. (1995). **Manual de Gerontologia: um guia teórico-prático para profissionais, cuidadores e familiares**. São Paulo, Rocca.

VIEIRA, V. A. **As tipologias, variações e características da pesquisa de marketing**. Revista FAE, v. 5, n. 1, p. 61-70, jan./abr. 2002.

WALDOW, V. R. (1998). **Cuidado humano: o resgate necessário**. Porto Alegre, Sagra Luzzato.

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



O OLHAR DA ESCOLA DE ENSINO FUNDAMENTAL SOBRE A PROVA ADAPTADA PARA ALUNOS COM DEFICIÊNCIA

Silvina Mônica Moreno de Andrade

Silvia Sales de Oliveira

PPGE / UFC (Doutoranda)

RESUMO

A inclusão escolar não é um fenômeno recente, mas se configura em um desafio para alunos com diferentes deficiências e dificuldades no ensino regular. Inicialmente a luta de alunos e familiares estava na garantia da matrícula e inserção escolar; atualmente, com a permanência, surgem demandas de adaptações em diferentes aspectos da escolarização e do cotidiano, como no físico, arquitetônico, temporal, curricular, metodológico e, no caso desse estudo, no processo avaliativo. A avaliação se caracteriza importante no processo de escolarização. Na esfera política, pelos resultados atrelados à definição de parâmetros de qualidade educacional; na escola, como instrumento de mensuração e regulação da aprendizagem, podendo ter finalidades classificatórias ou formativas. As escolas vêm buscando adaptações para a inclusão de pessoas com deficiência e uma das práticas observadas é a adaptação dos instrumentos avaliativos, dentre eles, as provas. Este estudo tem como objetivo investigar as experiências e expectativas dos diferentes sujeitos envolvidos no processo de inclusão escolar (professores, gestores e pais) de alunos com deficiência, em relação às provas adaptadas. Estando em etapa inicial, realizamos a aplicação de um questionário aos professores e gestores de 4º e 5º anos do ensino fundamental, de escola pública e particular, que realizam adaptações em provas. Temos como resultados preliminares uma percepção positiva e favorável a essa prática por parte continuada dos profissionais.

Palavras-chave: Prova Adaptada; Educação Inclusiva; Ensino Fundamental.



ABSTRACT

Integrating programs in schools are not a new event, but it is a challenge for students with different disabilities in regular school. Initially the struggle of students and family members was to guarantee enrollment and school insertion, nowadays there are demands for adaptations in different aspects of learning process and daily life, as in physical, architectural, temporal, curricular, methodological and in the case of this study, in the evaluation process. The evaluation is important in the learning process. In the political sphere, by the results linked to the definition of parameters of educational quality, in the school, as an instrument of measurement and regulation of learning, and may have classification or formative purposes. Schools have been looking for adaptations for the inclusion of people with disabilities and one of the observed practices is the adaptation of the evaluation instruments, among them, the tests. This study aims to investigate the experiences and expectations of the different subjects involved in the process of school inclusion of students with disabilities (teachers, managers and parents), in relation to the adapted tests. Being in the initial stage, we carried out the application of a questionnaire to the teachers and managers of 4th. and 5th. grades of elementary private and public school, which adapts tests. We have as preliminary results, a positive perception to this practice by teachers and managers, by the benefits perceived to the students in the motivation, self-esteem and autonomy, fundamental elements for the learning. However, it must invest in adaptations also in individual objectives and in diversified education, and in the continuing training of school members.

Key-words: Adapted Assessments; Integrating Education; Elementary School.

Referencial teórico e justificativa

A inclusão escolar de pessoas com deficiência no ensino regular é um fenômeno não tão recente, advinda dos ideais de direito e respeito à diversidade no século XX e dos questionamentos conceituais e vivenciais dos paradigmas entre in-

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



tegração e inclusão. (MAZZOTTA, 2005; NUNES et al, 1998; STAINBACK; STAINBACK, 1998).

No Brasil, a inclusão no ensino regular se fundamenta em diversos documentos. Inicialmente a Constituição Brasileira (BRASIL, 1998) que promulga o dever do Estado no atendimento educacional especializado aos alunos deficientes, preferencialmente na rede regular de ensino, sendo o acesso um direito obrigatório e gratuito.

Várias iniciativas e documentos legais foram elaborados com o objetivo de garantir e nortear a inclusão de alunos com deficiência no ensino regular, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Brasileira, Lei 9.394/96 (BRASIL, 1996), a Proposta Nacional de Educação (BRASIL, 2000), Diretrizes de Educação Especial na Educação Básica (BRASIL, 2001), o Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE (BRASIL, 2007), a Política Nacional de Educação Especial, na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2007), entre outros. Todos esses documentos denotam a viabilidade da inclusão de pessoas com deficiência na rede regular de ensino, com apoio especializado quando necessário.

A garantia da educação de pessoas com deficiência no ensino regular provoca novas demandas políticas, sociais e educacionais, construindo os preceitos da educação inclusiva, objetivando não só o acesso, mas a permanência de boa qualidade dos alunos na classe comum. (FIGUEIREDO, 2010).

Diante desta realidade, escolas públicas e privadas vêm buscando uma adequação na dinâmica, currículo, avaliação e nos espaços, de forma a buscar esta qualidade e avanços educacionais. Essa análise faz-se necessária, à medida em que traz à tona aspectos essenciais do processo de aprendizagem: as pessoas não aprendem no mesmo tempo, tampouco da mesma



maneira. Este modelo organizacional que hoje nos parece tão natural configurou-se a partir da necessidade de massificar a educação formal, com o avanço da industrialização e dos ideais democráticos de acesso aos direitos públicos subjetivos, como o direito de estudar.

Naquele contexto, a novidade se apresentava no fato que todos aqueles componentes estavam no mesmo lugar, ao mesmo tempo, com os mesmos propósitos, para que todos cumprissem os mesmos objetivos, partindo dos mesmos pontos de partida, direcionados aos mesmos pontos de chegada, dispostos nas mesmas referências de tempo de execução, avaliados com os mesmos critérios e escalonados em atividades progressivas. (FREITAS, 2013, p. 31).

Certamente é inquestionável a garantia deste direito para todos, incluindo o dever de dar acesso às escolas regulares às pessoas com deficiência. Mas essa concepção de processos únicos de ensino e de aprendizagem precisa ser repensada, para todos, especialmente quando se pensa e realiza a educação inclusiva.

Quando nos referimos à igualdade de direitos à educação, estamos falando de direitos iguais e não de alunos iguados e reduzidos a uma identidade que lhes é atribuída e definida de fora, formando conjuntos arbitrariamente compostos: bons e maus alunos, repetentes, bem-sucedidos, normais, especiais. (MANTOAN, 2017, p. 25).

Assim, além de ser garantido o acesso e permanência, o que se pretende neste estudo é pesquisar como este fenômeno da inclusão acontece na realidade, investigando pontos da escolarização que fazem parte do cotidiano dos alunos, como, por exemplo, a avaliação.

A avaliação é um componente de grande relevância nesta discussão. Primeiro, de caráter político, pelo grande valor que

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



se dá aos resultados das avaliações de longa escala, que a frisam como parâmetro de qualidade educacional. A expansão de instrumentos de avaliações externas lançou uma lupa sobre os sistemas de ensino público e privado. Segundo, por ser a avaliação um instrumento regulador de aprendizagens, podendo ser de caráter meramente somativo, classificatório, ou formativo, cujos resultados servem de diagnóstico para intervenções sobre os sujeitos aprendentes, promovendo seus crescimentos individuais. Terceiro, e de grande visibilidade social, por fazer parte da organização burocrática dos sistemas de ensino, ou seja, é preciso gerar notas para certificar que alunos estão aptos a prosseguir ou não às séries seguintes.

Perrenoud (1999) defende a avaliação formativa e a pedagogia da diferenciação, quando aponta constructos teóricos de que ainda que esta apareça formalizada através de notas, por exemplo, não há justificativa pedagógica para o uso de instrumentos-padrões, pois a avaliação deve auxiliar o aluno a progredir. O modelo de avaliação visto na maior parte dos estabelecimentos escolares mostra-se somativo, ao final do processo, carente de uma sensível análise sistêmica, funcionando como mera verificação e seleção dos que aprendem e daqueles ‘incapazes’, estabelecendo uma nota de corte entre o êxito e o fracasso.

Na Pedagogia da Diferenciação (PERRENOUD, 2002), alunos teriam seus objetivos adequados às respostas das avaliações e observações, tornando estes elementos cruciais para a tomada de decisões.

Essa discussão torna-se fundamental na inclusão dos alunos com deficiência, mas deve nortear o trabalho pedagógico com todos, considerando os processos individuais de aprendizagem.



Atualmente, as escolas vêm buscando adaptações para que a inclusão efetivamente se concretize. E uma das práticas observadas é a adaptação dos instrumentos avaliativos, dentre eles, as provas.

Mantoan (2017) faz críticas a esta customização do ensino por parte dos professores e/ou equipe pedagógica. Para ela, essas práticas inclusivas podem reforçar ainda mais a exclusão, à medida em que partem de um currículo, metodologias e avaliações considerados padrões.

Esse acolhimento impede que o ensino e a aprendizagem escolares de alguns alunos sejam restritos a currículos adaptados, objetivos educacionais reduzidos, critérios de avaliação abrandados, terminalidade específica para certificação escolar e facilitação de atividades, sempre levando em conta o nosso poder de decidir sobre o que nossos alunos têm ou não capacidade de aprender. (MANTOAN, 2017, p. 32).

Para a autora, uma verdadeira pedagogia da diferença deve ser conduzida pelo aluno, ou seja, cabe a ele a customização, exercendo, assim, a sua autonomia intelectual, partindo dos seus interesses e capacidades, como sujeito ativo na construção dos conhecimentos, a partir de uma oferta equitativa de conteúdos escolares, mas com propostas diversificadas de trabalho para os alunos.

Essa reflexão nos parece oportuna e pertinente, reverberando uma concepção de ensino e aprendizagens ativas para todos. Entretanto, sabemos que há um longo caminho a ser percorrido nesta direção, partindo de uma reconstrução da própria concepção de escola que se fundiu no século XIX e que perdura até hoje, mesmo mostrando-se, às vezes, insuficiente e excludente.

Até lá, é fundamental compreender e dar significado às práticas que vêm surgindo nas escolas para a inclusão dos alunos

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



com deficiência no ensino regular que, a nosso ver, vêm também ressignificando a escola como um todo sobre o seu papel.

Os alunos com deficiência têm passado de alguma forma pelo olhar avaliativo da escola, independente de que concepção e finalidade orientam os instrumentos avaliativos qualitativos ou quantitativos que fazem parte da rotina escolar.

A inclusão de pessoas com deficiência na escola regular é determinante para o redimensionamento das práticas avaliativas, principalmente quando as limitações são específicas, como no caso de alunos surdos, cegos, com dificuldades motoras, intelectuais e comportamentais. (VIANA E FERNANDES, 2009).

Nesta perspectiva, Gill, Santos e Barbato (2010) consideram que:

Concretizar a inclusão escolar de uma criança com qualquer deficiência implica uma mudança paradigmática, um deslocamento de ótica da falta para o potencial. Significa potencializar suas habilidades em detrimento de focalizar ou exaltar suas dificuldades. (p.261).

Mendonça (2014) traz uma compilação do pensamento de vários teóricos da formação de professores e educação inclusiva, como Beyer, Luckesi, Mantoan e Texeira, quando se refere que a avaliação inclusiva

[...] deve ser orientada pelo princípio da acessibilidade, sempre compelindo o processo de ensino e aprendizagem para a interação social, adequando formas de avaliação, o que significa diversificá-las, mantendo, para tanto, o equilíbrio ético, moral e afetivo que deve respaldar a ação docente. (p.72)

Metodologia

Visando ampliar os conhecimentos sobre os desafios da avaliação adaptada de alunos com deficiência, iniciamos uma



investigação com os diferentes sujeitos envolvidos no processo de escolarização e inclusão: professores, gestores, pais.

Ouvir os professores e a equipe gestora nos proporcionará conhecer os saberes de experiência que vêm sendo construídos, já que eles, os saberes experienciais, são forte fator na tomada de decisão das escolhas e práticas pedagógicas, fundamentando-as e sendo compartilhadas entre os pares. (THERRIEN, 1997).

Utilizaremos como instrumentos de pesquisa questionários semiestruturados com as seguintes temáticas: a origem da demanda pela adaptação; as diferenciações no processo de avaliação dos alunos com deficiência; os critérios para realizar as adaptações; quem realiza as adaptações; as impressões dos sujeitos sobre essas experiências; a existência de outras adaptações no processo de ensino; a utilização dos resultados das provas.

Resultados e análises preliminares

Este estudo está em etapa inicial, no qual, num primeiro momento, aplicamos os questionários de forma voluntária aos professores e gestores de 4º e 5º anos de escola particular e pública que realizam adaptações em provas.

Em primeira análise percebemos os seguintes aspectos: todos os profissionais, tanto professores como gestores, percebem a avaliação como um importante instrumento de diagnóstico das dificuldades e das aprendizagens já consolidadas, para a condução das ações futuras, ou seja, do ‘plano de ação’. Quando perguntadas, especificamente, do uso dos resultados das provas adaptadas, efetivamente, as práticas remetem mais à concessão de mais atenção, ou melhor posição do aluno em

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



sala de aula ou a uma prolongação de tempo na realização das provas. Dessa forma, não se observou clareza na utilização dos resultados no ensino.

Objetivos e atividades diferenciados não acontecem em todos os casos, sendo isso definido a partir da deficiência do aluno, ou seja, na maioria dos casos são os mesmos. A diferenciação configura-se somente na prova e no acesso a alguns recursos materiais, como livro digital ou atividade ampliada, em caso de deficiência visual.

Percebemos, assim, poucas práticas de diferenciação de ensino, ficando a adaptação, efetivamente, no campo da avaliação e no manejo da atenção dirigida ao aluno em sala de aula. Um dos sujeitos entrevistados, professor, justificou que há uma tentativa, mas que o ritmo da aula, a quantidade de conteúdos abordados e número de alunos em sala dificulta outras adaptações no ensino. Um professor considerou que o uso da nota é somente para constar no boletim.

Outro aspecto que vale menção é que a demanda pela adaptação das provas veio, na totalidade destes casos, através de um pedido de pais e/ou profissionais extraescolares (psicólogos, neurologistas, psicopedagogos), reverberando que as adaptações não partiram dos objetivos de aprendizagem, mas sim de uma adequação para que as crianças pudessem realizar a avaliação, conforme casos específicos.

As adaptações que são feitas nas provas são norteadas pela deficiência apresentada pelo aluno. Novamente, percebe-se, aqui, que não são direcionadas por objetivos pedagógicos específicos. Mas, tratando-se de um instrumento diagnóstico, observamos várias iniciativas fundamentadas na literatura educacional de inclusão, como, por exemplo, redução nos enunciados das questões e de itens, para alunos com Déficit de



Atenção e Hiperatividade; prova parcialmente oral, para alunos com Dislexia; prova ampliada para alunos com Deficiência Visual; prova aplicada com suporte, auxiliar pedagógico ou psicólogo, para alunos com Transtorno do Espectro Autista ou Transtorno Desafiador Opositor. Isso demonstra que há um estudo por parte da equipe para melhor atender às necessidades individuais.

A adaptação das provas é feita pelo professor na maioria das vezes, mas o gestor também compartilha desta atribuição, em alguns casos, mencionando que há uma preocupação em manter a qualidade do instrumento, mesmo com uma redução de enunciados e itens.

Neste processo de adaptar o instrumento, todos os professores informaram não terem tido uma formação específica para esta prática, mas houve orientação por parte do gestor, que, por sua vez, fundamentou-se em leituras e estudos feitos individualmente.

Numa análise geral desta vivência, o aspecto fundamental que percebemos pelas respostas aos questionários é que é vista como um grande avanço, muito positivo para ambos.

Por um lado, todos os professores e gestores consideram-na benéfica, citando elementos fundamentais para a aprendizagem, como elevação de autoestima dos alunos, sentimento de orgulho pela melhoria nos resultados, autonomia na conclusão da atividade. Os alunos mostraram mais segurança e, conseqüentemente, mais interesse pelas aulas. Foi mencionado pelo gestor que isso é percebido também por familiares. Por outro lado, e também muito relevante, um professor respondeu ser esta uma vivência de grande valia e que o impulsiona a estudos posteriores sobre esta temática, de forma a qualificar seu trabalho.

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



Em suma, nesta primeira etapa deste estudo, professores e gestores observam que há a necessidade de realizar as adaptações e que elas favoreceram no aspecto emocional e na aprendizagem, fortificando elementos fundamentais, como motivação, autonomia, autoestima.

Percebe-se, ainda, que passos foram dados neste sentido, de forma intuitiva, mas falta consistência no saber fazer, que proporcionem segurança na elaboração dos instrumentos e, sobretudo, que favoreça um processo inverso, que possa partir dos objetivos e do ensino diversificado.

Quais os caminhos para que se avance mais nesta prática inclusiva? E os familiares, como avaliam essa adaptação? Essa prática traz impactos para a escola como um todo?

Acredita-se que a continuação deste estudo pode ajudar a elucidar alguns caminhos para estes questionamentos. Na próxima etapa serão aplicados questionários com os pais dos alunos que vivenciam a prova adaptada, e uma ampliação dos sujeitos entrevistados, observando se há concordância ou se surgem novos elementos de análise sobre esta prática.

Referências

BRASIL. Constituição. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado, 1998.

_____. Ministério da Educação. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Lei que fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional Brasileira**. Brasília, DF, 1996.

_____. Ministério da Educação. **Plano Nacional de Educação**. Brasília, DF, 2000.

_____. Secretaria de Educação Especial. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Básica**. Brasília: MEC/SEESP, 2001.



_____. Ministério da Educação. **Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE**. Brasília, DF, 2007.

FIGUEIREDO, R. V. **Escola, diferença e inclusão**. Fortaleza: Edições UFC, 2010.

FREITAS, M.C. **O aluno incluído na educação básica: avaliação e permanência**. São Paulo: Cortez, 2013.

GILL, L. C.; SANTOS, P. F.; BARBATO, S; **O aluno com deficiência física na escola**. In: BARBATO, S; MACIEL, D. A. – Desenvolvimento Humano, Educação e Inclusão Escolar – Brasília: Editora UnB, 2010.

MAZZOTA, M. J. S. **Educação especial no Brasil: história e políticas públicas**. 5º. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

MANTOAN, M. T. E – Diferenciar para Incluir ou para Excluir? Por uma Pedagogia da Diferença. IN: Lustosa, F. G. e Mariana, F. B. (org.) **Diversidade, Diferença e Deficiência: Análise histórica e narrativas cinematográficas**. Fortaleza: Edições UFC, 2017.

MENDONÇA, A. V. de – **Desenvolver Potenciais e valorar capacidades: avaliação da aprendizagem de alunos com deficiência intelectual em escolas municipais de Fortaleza – CE**. 2014. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-graduação em Educação Brasileira, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza.

NUNES, L. R. et al. **Questões Atuais em Educação Especial: A Pesquisa em Educação Especial na Pós-graduação**. Rio de Janeiro: Sette Letras, 1998, vol 3.

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

_____. **As competências para ensinar no Século XXI: a formação dos professores e o desafio da avaliação**. Porto Alegre: Artemid, 2002.

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



STAINBACK, W; STAINBACK, S. **Inclusão**: um guia para educadores. Porto Alegre: Artmed, 1998.

TERRIEN, J. **Saber de experiência, identidade e competência profissional**: como os docentes produzem a sua profissão. Revista Contexto e Educação: Unijuí, vol. 12, 1997.

TERRIEN, J. , MAMEDE, M. LOIOLA, F. 2007, Trabalho Docente e Transformação Pedagógica da Matéria: Alguns elementos da gestão dos conhecimentos no contexto da sala de aula. In: SALES, L. A. et all (org) **Formação e Práticas Docentes**. EdUECE. Fortaleza. 2007.

VIANA, T. V; FERNANDES, T. L. G. **Alunos com necessidades educacionais especiais (NEEs): avaliar para o desenvolvimento de capacidades**. Estudos em Avaliação Educacional, São Paulo, v. 20, n. 43, 2009.



VII CONGRESSO INTERNACIONAL EM AVALIAÇÃO EDUCACIONAL
AVALIAÇÃO E SEUS ESPAÇOS: DESAFIOS E REFLEXÕES



PÔSTER - EIXO 6

*Avaliação de Ensino-Aprendizagem
na Educação a Distância*

VII Congresso Internacional em Avaliação Educacional

Avaliação e seus espaços: desafios e reflexões

ISBN: 978-85-8126-158-4



VII CONGRESSO INTERNACIONAL EM AVALIAÇÃO EDUCACIONAL
AVALIAÇÃO E SEUS ESPAÇOS: DESAFIOS E REFLEXÕES



AVALIANDO A INSERÇÃO DAS TECNOLOGIAS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO NO COTIDIANO DOS PROFISSIONAIS DA SAÚDE: CONSTRUÇÃO E VALIDAÇÃO DE UM INSTRUMENTO

Quitéria Larissa Teodoro Farias

UVA

Florência Gamileira Nascimento

UVA

Maristela Inês Osawa Vasconcelos

UVA

Sibele Pontes Rocha

UFC

Agência Financiadora: CNPq

RESUMO

Com o objetivo de avaliar a efetividade do uso de Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) no processo de ensino-aprendizagem dos profissionais da saúde, o presente estudo trata-se de uma pesquisa metodológica de abordagem quali-quantitativa e está se desenvolvendo a partir das orientações do polo teórico de Pasquali, dividido em três fases: 1) elaboração das dimensões da efetividades das TICs no processo de ensino-aprendizagem dos profissionais da saúde; 2) desenvolvimento do instrumento; e, por fim, a última fase que ainda está em processo de desenvolvimento 3) validação do conteúdo do instrumento. Muito embora a pesquisa não esteja concluída já se nota a importância do mesmo para subsidiar as práticas de educação permanente em saúde e, conseqüentemente, melhorar a atenção à saúde prestada à população.

Palavras-Chave: Tecnologia da Informação; Ensino-aprendizagem; Estudos de Validação

ABSTRACT

With the objective of evaluating the effectiveness of the use of Information and Communication Technologies (ICT) in the teaching-learning process of health professionals The present study is a methodological research of quali-quantitative approach and is developing from the orientations of the theoretical pole of Pasquali,



Divided into three phases: 1) elaboration of the dimensions of ICT effectiveness in the teaching-learning process of health professionals; 2) development of the instrument; And finally the last phase that is still in the process of development 3) validation of the content of the instrument. Although the research is not completed, it is already noted the importance of the same to subsidize the practices of permanent education and consequently improve the health care provided to the population.

Key-words: Information Technology. Teaching and learning. Validation studies

Introdução

O Ministério da Saúde elaborou a Portaria nº 198/GM/MS em 13 de fevereiro de 2004, que institui a Política Nacional de Educação Permanente em Saúde (PNEPS) como estratégia do Sistema Único de Saúde (SUS) para a formação e o desenvolvimento de trabalhadores da saúde (BRASIL, 2004). A PNEPS enfatiza a necessidade do trabalhador em participar de capacitações, sejam elas na forma de palestras, cursos ou outros eventos dessa natureza, que têm como finalidade aprofundar os conhecimentos deste, bem como instrumentalizá-los para enfrentar os problemas do seu cotidiano de trabalho (BRASIL, 2009). A educação dos profissionais de saúde recebeu um fomento maior encontrando insumos necessários para aprimorá-la.

Nesta perspectiva, algumas estratégias surgiram, entre elas, a Comissão Interministerial de Gestão da Educação na Saúde, o Programa Nacional de Telessaúde Brasil e a Universidade Aberta do SUS (UNA-SUS), como suporte para ampliação dos benefícios conquistados por meio da referida política, já que esta é tida como um eixo de orientação teórico-metodológica para a condução das ações realizadas por meios destes programas (PRADO, 2012).

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



Estas estratégias representam alternativas surgidas após a criação da PNEPS. Acredita-se que com a inserção dessas Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC), pode-se promover a educação permanente em graus de respostas diferenciadas aos problemas de saúde e às necessidades dos processos de ensino-aprendizagem dos profissionais de saúde a partir da realidade dos serviços que estão inseridos (ALMEIDA *et al*, 2014).

Desta forma, nota-se a necessidade de analisar a efetividade das tecnologias que são utilizadas como educação permanente, haja vista os poucos estudos presentes na literatura acerca da temática, sendo que é um meio de aprendizagem crescente principalmente na área dos profissionais de saúde. Salientando-se que a educação permanente tem seu caráter de importância, visto que o conhecimento em alguns aspectos é mutável e deve ser sempre revisado pelos profissionais envolvidos, para conseguir melhorar o seu processo de trabalho. Logo, o presente estudo tem como objetivo avaliar a efetividade do uso de Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) no processo de ensino-aprendizagem dos profissionais da saúde.

Metodologia

O presente estudo possui uma abordagem quali-quantitativa, do tipo metodológica, a qual, conforme LoBiondo-Wood e Haber (2001), caracteriza-se pelo desenvolvimento de instrumentos de coleta de dados que visa definir o construto ou comportamento a ser medido, formular os itens da ferramenta, desenvolver as instruções para usuários e respondentes; e testar a confiabilidade e a validade da ferramenta.

O desenvolvimento deste estudo para construção e validação de um instrumento de avaliação da efetividade das TICs no processo de ensino-aprendizagem dos profissionais da saúde



de se deu a partir das orientações de Pasquali (1998, 1999) que traz em suas pesquisas três polos seguidos de suas fases para construção de instrumentos, sendo estes os polos: teórico, empírico e analítico.

O polo teórico fundamentou todo o estudo, sendo indispensável para a elaboração de instrumentos de pesquisa, e ocorreu em três fases: 1) elaboração das dimensões das efetividades das TICs no processo de ensino-aprendizagem dos profissionais da saúde; 2) desenvolvimento do instrumento, que está parcialmente completo; e por fim, 3) validação do conteúdo do instrumento.

Primeira Fase

Nesta fase, como auxílio para elaboração das dimensões, foi realizada uma revisão integrativa da literatura, bem como outras bibliografias, afim de melhor definir as dimensões e a partir dos estudos sobre o TIC Saúde e da Análise da Política Nacional de Educação Permanente do SUS (PNEPS).

Segunda Fase

Foi elaborada uma listagem de afirmações, pautadas nos referenciais utilizados para a construção dos itens. Para isso, foi esquematizado o passo a passo do construto desde a elaboração das dimensões (dimensionalidade) até a construção de cada item. Os itens serão avaliados separadamente e em conjunto, como parte do construto. A análise dos itens desde sua formulação será avaliada por meio de uma escala categórica numeral, onde para cada item será atribuído um valor de 1 a 4, onde 1 se refere a “não é indicativa”, 2 a “muito pouco

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



indicativa”, 3 “consideravelmente indicativa” e 4 “muitíssimo indicativa”. Vale ressaltar que o instrumento em construção foi estruturado de acordo com Borges (2012).

Em seguida, os itens do instrumento piloto serão analisados pelos especialistas para avaliar se obedecem aos doze critérios regidos pela Psicometria de Pasquali (1999), sendo estes: comportamental, objetividade, simplicidade, clareza, relevância, precisão, variedade, modalidade, tipicidade, credibilidade, amplitude e equilíbrio. Para cada critério analisado será aplicado um valor numérico que indica se o critério analisado foi atendido, se há indecisão, ou se está adequado para cada item avaliado, como explicitado no quadro 1.

Quadro 1 – Pontuação para avaliação dos itens quanto aos critérios de Pasquali

PONTUAÇÃO	AVALIAÇÃO
-1	Para critério não atendido, ou seja, operacionalização do construto em item não adequada.
0	Para indecisão quanto à adequação do critério, ou seja, operacionalização do construto em item de algum modo adequada.
+1	Para critério atendido, ou seja, operacionalização do construto em item adequada.

Fonte: Elaborada pelo autor.

Terceira Fase

Nesta fase realizou-se a seleção das expertises para a análise teórica dos itens por meio de juízes que possuem vasto domínio sobre o conteúdo das TICs em Saúde, sobre a elaboração de instrumentos de pesquisa ou educação permanente. A seleção ocorreu por três meios. Primeiro, foi feita uma busca nos autores dos artigos que compuseram a revisão integrativa da literatura elaborada na primeira fase da pesquisa; segundo,



pela busca de responsáveis pelo gerenciamento de Ambientes Virtuais de Aprendizagem; e, por fim, terceiro, por indicações da região, devido à facilidade de acesso.

Foi realizada a análise dos *currículos lattes* e, como parâmetros, foram estabelecidas exigências relacionadas à titulação, produção científica e o tempo de atuação com a temática em discussão, conforme Barbosa (2008). Assim, como critério de inclusão, utilizou-se a referência segundo o mesmo autor, para a seleção dos juízes de conteúdo, os participantes teriam que obter no mínimo 4 pontos, de acordo com aspectos apresentados no quadro 2.

Quadro 2 – Critérios para a seleção de Juízes de conteúdo

Ser Doutor	2 pontos
Ser Mestre	1 ponto
Ser especialista em tecnologia de informação e comunicação, elaboração de instrumentos de pesquisa ou educação permanente	1 ponto
Ter experiência na área de tecnologias de informação e comunicação, elaboração de instrumentos de pesquisa ou educação permanente	1 ponto
Ter desenvolvido tese ou dissertação com a temática de tecnologias de informação e comunicação, elaboração de instrumentos de pesquisa ou educação permanente	1 ponto
Ter pelo menos dois artigos publicados em periódicos com relação às tecnologias de informação e comunicação, elaboração de instrumentos de pesquisa ou educação permanente	1 ponto

Fonte: Adaptado de Barbosa, 2008.

Fase da validação de conteúdo

Nesta fase será realizada a análise teórica dos itens através dos juízes previamente selecionados. Após a avaliação dos juízes, será realizada a validação do conteúdo utilizando-se do Índice de Validade de Conteúdo (IVC), o qual afere a concor-

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



dância dos juízes quanto à representatividade dos itens em relação ao conteúdo em estudo (POLIT; BECK; HUNGLER, 2004).

O IVC igual a 1 indica concordância plena. No entanto, isso não quer dizer que os especialistas concederão os mesmos escores em suas avaliações, mas significa dizer que há uma relativa harmonia entre os escores de um especialista em relação aos escores dos demais (ORIÁ, 2008).

No que se refere à validade relacionada ao critério, será realizada a validade de previsão (preditiva), correlação entre a medida do conceito e alguma medida futura do mesmo conceito (LOBIONDO-WOOD; HARBER, 2001; QUEIJO, 2002).

Aspectos éticos

Ressalta-se que a pesquisa obedeceu à resolução 466/12 do Conselho Nacional de Saúde, que trata de pesquisas com seres humanos respeitando os pressupostos da bioética: a autonomia, não maleficência, beneficência e justiça. Assim, foi submetida ao Comitê de Ética e Pesquisa da Universidade Estadual Vale do Acaraú (CEP/UVA), onde avaliou a viabilidade do estudo e concedeu parecer favorável de número 1.659.248.

Resultados

Caracterização dos juízes

Todos os expertises selecionados atingiram os critérios estabelecidos para compor o quadro de juízes, e isso inclui a pontuação estabelecida para tal. Além do mais, optou-se por miscigenar as especificidades de cada um, seguindo um parâmetro de escolha onde cada especialista teria uma afinidade maior por uma das seguintes áreas: TICs, Educação Permanen-



te em Saúde ou instrumentos de avaliação. Para isso foi também realizada uma busca no currículo Lattes dos especialistas com a finalidade de localizar as informações desejadas. As pontuações variaram de cinco a sete e dos seis juízes selecionados todos têm experiência na específica área, bem como possuem titulação de mestre e doutor.

Elaboração dos itens

A partir da revisão integrativa e bibliográfica da literatura, geraram-se quatro dimensões: “infraestrutura”, “socioeconômica”, “motivação” e “organização didático-pedagógica”, bem como o conceito de TICs adotado pelo estudo, no qual, obteve-se a dimensionalidade do construto; esta pode ser observada no quadro 3.

Quadro 3 – Dimensionalidade do construto “efetividade das TICs no processo de ensino-aprendizagem dos profissionais da saúde” baseado na estruturação de Borges, 2012

Conceito adotado	Dimensionalidade do construto
O desenvolvimento da informática e das TICS promove mudanças nas relações entre as pessoas e dessas com o meio, assim como é perceptível como essas tecnologias passaram a desempenhar um papel importante na estrutura organizacional, das sociedades permitindo processamento, armazenamento, difusão e elaboração permanente do conhecimento (Prado et al, 2009).	A efetividade das Tics no processo de ensino-aprendizagem dos profissionais da saúde é influenciada por fatores intrínsecos ao profissional, bem como do gerenciamento do serviço e dos próprios cursos EAD, e se dividem em quatro dimensões. Infraestrutura: Engloba as variáveis advindas da realidade das unidades de saúde e como estas em sua infraestrutura interferem no processo de ensino-aprendizagem. Socioeconômico: Diz respeito aos fatores relacionados à renda, escolaridade e participação social dos profissionais de saúde. Motivação: Apresenta variáveis a respeito do incentivo dos profissionais à busca por atualizações à distância Organização didático-pedagógica: Engloba a forma de apresentação e condução dos cursos EAD

Fonte: Elaborada pelo autor.

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
 NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
 RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



Após definição da dimensionalidade do construto, foram definidos os fatores e variáveis que influenciam na utilização das TICs para o processo de aprendizagem dos profissionais de saúde. Cada dimensão foi analisada individualmente de acordo com suas características.

Na dimensão Infraestrutura foram elencados fatores relacionados aos serviços de saúde vinculados à estrutura física e funcional, disposição de materiais, nível de conhecimento dos profissionais e à gestão. A dimensão socioeconômica foi adicionada acreditando-se que esta dimensão influencia no uso das TICs no processo de ensino-aprendizagem. Nesta dimensão englobaram-se as variáveis ligadas à condição socioeconômica dos profissionais de saúde como: renda, aspectos culturais e meios de comunicação.

A dimensão Motivação surgiu a partir do intuito de identificar a finalidade que os profissionais apresentam ao utilizar as TICs, relacionando-as, também, ao processo de aprendizagem. Foram elencados os aspectos referentes à motivação relacionados ao trabalho, lazer, realização profissional e organização do curso.

A dimensão Organização didático-pedagógica foi utilizada para demonstrar os aspectos relacionados às instituições e cursos que proporcionam uma ampla abrangência sobre os fatores que influenciam no processo de ensino-aprendizagem e na utilização das TICs para esta obtenção. Nesta dimensão as variáveis foram elencadas baseadas na Política Nacional de Educação Permanente e na Revisão Integrativa realizada na primeira fase. As variáveis incluíram: didática, organização pedagógica e implicações para os profissionais de saúde.



Desenvolvimentos dos itens

Após a caracterização de cada dimensão, prosseguiu-se para a definição constitutiva e a definição operacional de cada dimensão, para posterior formulação dos itens. A definição constitutiva diz respeito aos termos e seus significados presentes em dicionários e enciclopédias; os conceitos são ali definidos em termos de outros conceitos, isto é, são realidades abstratas definidas em termos de realidades abstratas (PASQUALI, 1998).

Já a definição operacional engloba termos de operações concretas, isto é, de comportamentos físicos pelos quais o construto se expressa. A definição operacional deve ser a mais abrangente possível do construto. O Apêndice 1 expressa as definições constitutivas e operacionais das dimensões: Infraestrutura, Socioeconômica Motivação e Organização didático-pedagógica. Todas essas definições estão servindo de subsídios para o produto final e também passarão pela avaliação dos juízes.

Conclusões parciais

A pesquisa ainda não concluiu suas etapas, tendo em vista que o instrumento ainda não se apresenta concluído, nem validado, mas já se nota a tamanha importância do mesmo para subsidiar as práticas de educação permanente e, conseqüentemente, melhorar a atenção à saúde prestada à população.

Referências

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Gestão do Trabalho e da Educação na Saúde. Departamento de Gestão da Educação

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



na Saúde. **Política de educação e desenvolvimento para o SUS: caminhos para a educação permanente em saúde: polos de educação permanente em saúde.** Brasília: Ministério da Saúde; 2004.

PRADO, C. et al. **Metodologia de utilização do chat na enfermagem.** Rev. Bras. Enferm, v. 62, n. 4, 5 p. jul 2009.

ALMEIDA, M. M. *et al.* O uso de tecnologias da informação e comunicação em áreas rurais é suficiente para a educação continuada? **Jornal Brasileiro de TeleSaúde**, Rio de Janeiro, v. 3, n. 1 p. 212-219, 2014.

LOBIONDO-WOOD, G.; HABER, J. **Pesquisa em enfermagem: métodos, avaliação crítica e utilização.** 4 ed. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2001.

PASQUALI, L. **Instrumentos psicológicos:** manual prático de elaboração. Brasília: LabPAM/IBAPP, 1999.

PASQUALI, L. **Princípios de elaboração de escalas psicológicas.** Revista de Psiquiatria Clínica, Rio de Janeiro, v. 25, n. 5, p. 206-213, 1998.

BORGES, José Wicto Pereira. **Instrumento de avaliação da não adesão ao tratamento da hipertensão arterial: desenvolvimento e validação de conteúdo / José Wicto Pereira Borges.** – 2012

ORIÁ, M. O. B. **Tradução, adaptação e validação da Breastfeeding Self-EfficacyScale:** aplicação em gestantes. 2008. 182f. Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Farmácia, Odontologia e Enfermagem, Fortaleza, 2008.

QUEIJO, A.F. **Tradução para o português e validação de um instrumento de medida de carga de trabalho de enfermagem em Unidade de Terapia Intensiva:** nursing activities score (N. A.S). 2002. 85f. Dissertação (Mestrado) – Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, São Paulo, 2002.



POLIT, D. F.; BECKER, C. T.; HUNGLE, B. P. **Fundamentos da pesquisa em enfermagem**. 5. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 2004.

APÊNDICE 1

DEFINIÇÕES CONSTITUTIVA E OPERACIONAL DAS DIMENSÕES INFRAESTRUTURA, SOCIOECONÔMICA MOTIVAÇÃO E ORGANIZAÇÃO DIDÁTICO-PEDAGÓGICA. SOBRAL-CE, 2017

Definição Constitutiva	Definição Operacional	Referências
Dimensão Infraestrutura	O porte da unidade de saúde influencia na utilização das TICs.	Martins et al, 2015
Características de um estabelecimento que engloba estrutura física, funcional, gestão de recursos e gerenciamento de recursos humanos.	Utilização de computadores na unidade de saúde.	Barbosa, A. B; Bittencourt, A; Garroux, C et al, 2014 TIC -Saúde, 2014
	Acesso à internet.	Barbosa et al, 2009
	Capacitar-se frequentemente	Barbosa et al, 2014
	Participar de formações promovidas pela gestão.	Barbosa, A. B; Bittencourt, A; Garroux, C et al, 2014 TIC -Saúde, 2014
	Conhecimento sobre AVA e comunidades práticas potencializa a adesão ao conhecimento.	Barbosa, A. B; Bittencourt, A; Garroux, C et al, 2014 TIC -Saúde, 2014
	Acompanhamento na unidade de um profissional capacitado em informática.	Barbosa, 2014
	Disponibilidade de internet banda larga.	Barbosa, A. B; Bittencourt, A; Garroux, C et al, 2014 TIC -Saúde, 2014
	Receber do município insumos para a aprendizagem.	Barbosa, A. B; Bittencourt, A; Garroux, C et al, 2014 TIC -Saúde, 2014
	Realizar cursos na modalidade EAD no ambiente de trabalho.	Barbosa, A. B; Bittencourt, A; Garroux, C et al, 2014 TIC -Saúde, 2014

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
 NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
 RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



<p>Dimensão Socio-econômica</p> <p>Envolve condições, elementos, circunstâncias, fatores sociais e econômicos inerentes ao profissional de saúde.</p>	Acessar internet em domicílio	Barbosa, A. B; Bittencourt, A; Garroux, C et al, 2014 TIC -Saúde, 2014
	Condições financeiras para realização de cursos à distância	Barbosa, A. B; Bittencourt, A; Garroux, C et al, 2014 TIC -Saúde, 2014
	Ter notebook, celular, e-mails, televisão e outros meios de comunicação.	Almeida et al, 2014
	Ter conhecimento básico em informática	Barbosa et al, 2014
	Influência da cultura sobre o conhecimento	Barbosa et al, 2010
	Reduzir gastos com a utilização das TICs.	Barbosa et al, 2010
	Reduzir recursos financeiros para a aprendizagem	Barbosa, A. B; Bittencourt, A; Garroux, C et al, 2014 TIC -Saúde, 2014
	Criar relações interpessoais	Barbosa, A. B; Bittencourt, A; Garroux, C et al, 2014 TIC -Saúde, 2014
<p>Dimensão Motivação</p> <p>Impulso que faz com que as pessoas ajam para atingir seus objetivos. Envolve fenômenos emocionais, biológicos e sociais e é um processo responsável por iniciar, direcionar e manter comportamentos relacionados com o cumprimento de objetivos.</p>	Centralização da internet na vida cotidiana	Barbosa, A. B; Bittencourt, A; Garroux, C et al, 2014 TIC -Saúde, 2014
	Conhecer novas pessoas	TIC-Saúde, 2014; Faria et al. 2013.
	Adquirir novos conhecimentos	Brasil, 2009; Ortiz et al. 2008; Brasil, 2016
	Sentir-se autônomo	Godoy et al. 2014; Oliveira, 2007; Cavalcante et al. 2016.
	Desenvolver a gestão da aprendizagem	Brasil, 2009; TIC-Saúde, 2014.
	Adquirir habilidades tecnológicas	Ortiz et al. 2008
	Necessitar profissionalmente	Brasil, 2009; TIC-Saúde, 2014
	Atender as necessidades da comunidade	Ortiz et al. 2008
Utilizar educação a distância	TIC-Saúde, 2014	



Dimensão Organização didático-pedagógica Conjunto de decisões coletivas necessárias à realização das atividades escolares, para garantir o processo pedagógico. Engloba a organização curricular, níveis de modalidade, estrutura e funcionamento, espaços pedagógicos e avaliação dos dispositivos de aprendizagem	Resolver os problemas dos serviços de saúde	Garcia; Baptista, 2007; Brasil, 2009
	Sentir-se protagonista em sua área de atuação	Paulon; Carneiro, 2009; Ortiz et al. 2008; Cavalcante et al. 2016
	Dinamizar a aprendizagem	Paulon; Carneiro, 2009; Faria et al. 2013; Cavalcante et al. 2016
	Compartilhar experiências da prática	Paulon; Carneiro, 2009; Faria et al. 2013;
	Proporcionar pensamento crítico-reflexivo	Brasil, 2009; Ortiz et al. 2008
	Atuar no sistema único de Saúde	Garcia; Baptista, 2007;

Fonte: Elaborada pelo autor.

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
 NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
 RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



PÔSTER -EIXO 7

*Avaliação de Ensino-Aprendizagem
na Educação Física Escolar*

VII Congresso Internacional em Avaliação Educacional

Avaliação e seus espaços: desafios e reflexões

ISBN: 978-85-8126-158-4



VII CONGRESSO INTERNACIONAL EM AVALIAÇÃO EDUCACIONAL
AVALIAÇÃO E SEUS ESPAÇOS: DESAFIOS E REFLEXÕES



DESEMPENHO DOS ESTUDANTES DOS CURSOS DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO FÍSICA DO IFCE NO ENADE

Elidia Coelho Bié

Graduanda em Licenciatura em Educação Física pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE), Campus Canindé.

Leandro Araújo de Sousa

Doutorando e Mestre em Educação pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Docente do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará, IFCE Campus Canindé. E-mail: leandro.sousa@ifce.edu.br
Agência Financiadora: Não contou com financiamento.

RESUMO

Objetiva-se verificar o desempenho dos alunos dos cursos de Licenciatura em Educação Física, após a conclusão do ciclo avaliativo do Enade 2014 nos três Campi do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (Canindé, Juazeiro do Norte e Limoeiro do Norte), confrontando o desempenho das instituições supracitadas, levando em consideração os componentes de formação geral e específica. O estudo se dá, a partir da análise dos resultados disponibilizados em banco de dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). A pesquisa caracteriza-se como descritiva exploratória e de natureza quantitativa. Participaram do estudo 106 alunos do IFCE, sendo 23,4% do Campus Canindé, 53,3% do Campus Juazeiro do Norte e 23,4% do Campus Limoeiro do Norte. Apresentaram média de idade de 24,9 (dp = 3,8), com mínima de 19 e máxima de 35 anos. Quanto ao sexo 43% são do sexo masculino e 57% do sexo feminino. Para análise, utilizou-se de estatística descritiva (média, desvio padrão e coeficiente de variação) e Análise de Variância (Anova), a partir do software SPSS (versão 20.0). No contexto geral, conforme distribuição dos dados, o campus Limoeiro do Norte apresenta melhor desempenho no Enade 2014, embora não haja diferença significativa entre as variáveis analisadas.
Palavras-Chave: Conhecimento. Avaliação em larga escala. Educação Superior



ABSTRACT

The objective of this study was to verify the performance of the students of the course of Physical Education graduate, after completing the Enade 2014 evaluation cycle, in the three units of the Federal Institute of Education, Science and Technology of Ceará (Canindé, Juazeiro do Norte and Limoeiro do Norte), Comparing the performance of the aforementioned institutions taking into account the general and specific training components. The study is based on the analysis of the results available in a database of the National Institute of Studies and Educational Research “Anísio Teixeira” (Inep). The research is characterized as exploratory Descriptive and of quantitative nature. The study included 106 students from the IFCE, 23.4% from the Canindé, 53.3% from the Juazeiro do Norte and 23.4% from the Limoeiro do Norte. They presented mean age of 24.9 (SD = 3.8), with a minimum of 19 and maximum of 35 years. As for sex, 43% are males and 57% are females. For analysis, descriptive statistics (mean, standard deviation and coefficient of variation) and Analysis of Variance (Anova) were used from SPSS software (version 20.0). In the general context, according to data distribution, the Limoeiro do Norte campus presents better performance in Enade 2014, although there is no significant difference between the variables analyzed.

Key-words: Knowledge. Large scale evaluation. Higher education.

Introdução

A importância das avaliações padronizadas em larga escala é presente na interferência e no investimento das instituições públicas e privadas a partir dos resultados. Esses são usados para a elaboração de políticas públicas e para melhorar a qualidade de ensino e o rendimento dos discentes. No meio acadêmico, em algumas esferas, isso ainda é polêmico, em vista que, nem sempre é consensual, já que, é feito um ranqueamento. Por outro lado, as Instituições de Ensino Superior (IES) têm que ter índices de contribuição para com a sociedade.

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



Um dos parâmetros de avaliação das IES é o Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (Enade), avaliação de larga escala, que teve sua primeira aplicação efetivada em 2004. É realizada através de uma prova escrita de responsabilidade do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa Educacionais Anísio Teixeira (Inep), instituição vinculada ao ministério da Educação (MEC).

Historicamente, o Enade substituiu o antigo Exame Nacional de Cursos (Provão), criado em 1996, que teve oito edições, sendo a última em 2003. No entanto, esse exame tem o objetivo de ranquear as instituições, diferentemente do Enade. A instituição que obtinha nota inadequada era recomendada a fazer uma reforma em diversos aspectos, a fim de melhorar o desempenho, e em caso de reincidência, tinha seu fechamento indicado pelo MEC. Apesar de todas as críticas o provão foi um grande marco da educação superior brasileira (POLIDORI, 2009).

É importante esclarecer que o sistema de avaliação do Enade tem uma característica que se difere do antigo provão, pois busca ter informações do contexto social e o perfil profissional do avaliado; em outras palavras, é uma avaliação dinâmica que avalia o progresso dos alunos, contrapondo-se com a avaliação estática, aquela mais tradicional e comum no meio escolar (BRITO, 2008). Além disso, esse exame pode ser um indutor de qualidade da educação superior conjuntamente com outros indicadores (GRIBOSKI, 2012).

Fazer um levantamento do desempenho dos discentes do Instituto Federal de Ciência, Tecnologia e Educação (IFCE), no ENADE, poderá auxiliar no conhecimento do desempenho do aluno formado por uma instituição que é diferenciada em seus aspectos organizacionais. Diante disso, o presente estudo



objetivou analisar e comparar o desempenho dos discentes de três cursos de licenciatura em educação física do IFCE.

Método

Esta pesquisa teve um caráter descritivo, exploratório, de cunho quantitativo. A pesquisa exploratória almeja maior conhecimento do tema supracitado, simplificando-o e tornando-o mais óbvio (GIL, 2010) e a quantitativa quantifica e/ou mensura informações e opiniões a fim de analisá-las (SILVA; MENEZES, 2005; PONTES JUNIOR et al., 2016).

A amostra constituiu-se por 106 alunos, dos quais 23,4% do Campus Canindé, 53,3% do Campus Juazeiro do Norte e 23,4% do Campus Limoeiro do Norte. Quanto ao sexo dos estudantes, 42,5% são do sexo masculino e 57,5% do sexo feminino. A média de idade foi de 24,9 (dp = 3,8), com mínima de 19 e máxima de 35 anos.

Foram selecionados os candidatos concluintes dos Cursos de Licenciatura em Educação Física dos Campi supracitados e que estiveram presentes na prova objetiva do componente de formação geral e específica.

O nível de desempenho dos alunos no presente estudo foi avaliado a partir dos microdados do Enade disponibilizados pelo Inep. A prova do Enade 2014 teve duração de 4 horas e subdividiu-se em avaliação de componente de Formação Geral comum aos cursos de todas as áreas, com 10 (dez) questões, das quais 2 (duas) discursiva e 8 (oito) de múltipla escolha, envolvendo situações-problemas e estudos de casos; avaliação de Componente Específico na área de licenciatura em educação física, composta por 30 (trinta) questões, sendo 3 (três) discursivas e 27 (vinte e sete) de múltipla escolha, envolvendo tam-

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



bém situações-problema e estudos de casos. A prova é elaborada levando em consideração os conteúdos programáticos previstos nas diretrizes curriculares, as habilidades e as competências para a atualização permanente, e os conhecimentos sobre a realidade brasileira e mundial, bem como outras áreas do conhecimento (BRASIL, 2014).

Para análise, foram consideradas as notas dos candidatos atribuídas pelo Inep, que estão na escala de 0 a 100. Utilizou-se estatística descritiva (frequência absoluta e relativa, média e desvio padrão). Os dados, por grupo, foram submetidos ao teste de normalidade Kolmogorov-Smirnov e Levene para homogeneidade das variâncias, baseado nas médias. O teste foi significativo (K-S entre 0,11 e 0,19, $p \leq 0,05$), indicando a não normalidade dos dados, apesar de variâncias homogêneas ($p > 0,05$). Dessa forma, utilizou-se de estatística não paramétrica (Teste Krusal-Wallis) para comparação das médias, sendo considerados significativos os valores de $p \leq 0,05$.

Resultados e discussão

A análise se limita ao desempenho dos alunos do curso de licenciatura em educação física do IFCE nos Campi Canindé, Juazeiro do Norte e Limoeiro do Norte por intermédio das observações e contrastes das médias das IES pesquisadas e obtidas no componente geral e específico do Enade.

No que se refere ao Enade 2014, nota-se que os discentes do IFCE dos cursos de licenciatura em educação física dos campi Canindé, Juazeiro do Norte e Limoeiro do Norte apresentaram média geral no componente de formação geral de 56,7 (dp = 19,5) e média geral no componente de formação específica de 56,5 (dp = 14,9).



Em termos comparativos, alusivo às avaliações dos conteúdos de formação geral e específica, os resultados entre Campi mostram que no quesito formação geral e específico os discentes do IFCE Campus Limoeiro do Norte alcançaram média de 59,8 (dp = 16,0) e 61,9 (dp = 11,3), enquanto que os alunos do Campus Canindé apresentaram no componente geral média de 59,5 (dp = 20,5) e específico de 57,8 (dp = 15,5), ao passo que os estudantes do Juazeiro do Norte atingiram no componente geral média de 54,1 (dp = 20,3) e no específico de 53,8 (dp = 15,6).

Diante dessas informações, nota-se, no contexto geral, que a média e o desvio padrão das instituições analisadas, apontam melhor desempenho do Campus Limoeiro do Norte, embora não apresente diferença significativa ($p > 0,05$) entre as notas a partir do teste de comparação de médias (Krusal-Wallis), tanto para o componente de formação geral como para o componente de formação em específica.

Conforme apresentação dos dados, percebe-se que o desempenho dos discentes nos cursos de licenciatura em educação física no Enade, quando analisado de forma individualizada, mostra que a IES de maior média e, conseqüentemente, melhor desempenho no que diz respeito a avaliação dos conteúdos de formação geral e específica, dentro de uma escala de pontos de 0 a 100, foi o Campus de Limoeiro do Norte, seguido pelo Campus Canindé e, posteriormente, o Campus de Juazeiro do Norte.

Sob esta ótica, nota-se independentemente da ordem de classificação, que os estudantes dos cursos de licenciatura em educação física das respectivas IES, apresentaram desempenho significativo e uniforme, em que, considerando a escala utilizada pelo Inep, as três instituições alcançaram mais de 50% da pon-

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



tuação máxima da prova. Esses resultados, provavelmente, devem-se a fatores externos como qualificação do corpo docente, estrutura física das IES, pesquisa e extensão, maior assistência aos discentes e a boa gestão institucional, além de outros indicadores. Apesar dos documentos oficiais e os discursos políticos em relação aos Institutos Federais apontarem um perfil de formação de professores eminentemente tecnicista (LIMA; SILVA, 2014; 2013), essas instituições apresentam bom desempenho também em outras avaliações como o ENEM, uma vez que este também possui cursos de nível médio. O estudo de Almeida Filho (2014) indica que os estudantes dessas instituições da região Nordeste possuem média superior em comparação às outras instituições da mesma região e comparados à média nacional.

Dessa forma, entende-se que a boa formação profissional dos egressos das IES está relacionada ao apoio e/ou investimentos que estas e seu corpo docente recebem, além de uma estrutura curricular adequada, que somada a esses fatores refletem de forma positiva na formação dos alunos que se encontram nessas instituições.

A formação continuada e a dedicação do docente ao seu ambiente de trabalho apresentam-se como fatores que influenciam na qualidade do ensino superior e na formação profissional do estudante. Dessa forma, evidencia-se que a capacitação dos docentes universitários, no que concerne a qualificação científica e pedagógica, apresenta-se como um dos fatores básicos da qualidade da universidade.

No que se refere o fator gestão educacional como indicador de desempenho dos discentes no Enade, podemos apresentar o estudo de Freire, Crisóstomo e Castro (2008), em que analisou 27 IFES das 05 regiões brasileiras no ano de 2005, foi possível verificar que o desempenho administrativo das IES,



obtidos pelos indicadores propostos pelo Tribunal de Contas da União (TCU), apresentou relação com o desempenho acadêmico mensurado pelo Enade.

Corroborando com as ideias de Freire, Crisóstomo e Castro (2008), consideramos que não se tem conhecimento real dos fatores que, efetivamente, influenciaram no desempenho de nossos alunos no Enade. Contudo, espera-se que uma boa gestão institucional, somada aos demais fatores supracitados, sejam indicadores que possam favorecer melhor o desempenho dos estudantes.

Considerações finais

A partir do objetivo do estudo, que foi analisar os resultados de três cursos de licenciatura em educação física do IFCE observou-se que os três cursos possuem bom desempenho no componente geral e específico do Enade, não havendo diferenças entre seus rendimentos.

Diante disso, uma das nossas considerações é a de que futuras pesquisas possam avaliar o desempenho dos alunos dos cursos de licenciatura em educação física dando ênfase aos fatores indicadores de qualidade desse desempenho, de modo a proporcionar melhor formação profissional desses alunos. Além disso, comparar o desempenho dos alunos destas instituições com outras, possibilitará identificar se há diferença no desempenho de estudantes de diferentes IES.

Referências

ALMEIDA FILHO, A. C. **Modelo de mensuração do desempenho dos Institutos Federais: uma análise a partir dos**

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



microdados. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, PB, 2014.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP. Disponível em < [http:// www.inep.gov.br](http://www.inep.gov.br)>. Acesso em 04 jun. 2014.

BRITO, M. R. F. O Sinaes e o Enade: da concepção à implantação. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior**, Campinas; Sorocaba, SP, v. 13, n. 03, p. 841-850, nov., 2008.

FREIRE, F. S.; CRISÓSTOMO, V. L.; CASTRO, J. E. G. ANÁLISE do desempenho acadêmico e indicadores de gestão das IFES. **Revista Produção Online**, Florianópolis, v. 7, n. 4, p. 5-25, jul. 2008.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

GRIBOSKI, C. M. O Enade como indutor da qualidade da educação superior. **Estudos em Avaliação Educacional**, v. 23, n. 53, p. 178-195, set. /dez. 2012.

LIMA, F. B. G.; SILVA, K. A. A concepção de formação de professores nos Institutos Federais: um estudo dos discursos políticos. **HOLOS**, n. 30, v. 02, 2014.

LIMA, F. B. G.; SILVA, K. A. A concepção de formação de professores nos Institutos Federais: um estudo dos documentos oficiais. **Rev. Fac. Edu. (Universidade do Estado de Mato Grosso)**, v.20, n. 2, p. 15-33, jul. /dez., 2013.

POLIDORI, M. M. Políticas de avaliação da educação superior brasileira: Provão, Sinaes, IDD, CPC, IGC e outros índices. **Avaliação (Campinas)**, Sorocaba, v. 14, n. 2, p. 439-452, jul., 2009.

PONTES JUNIOR, J. A. F. *et al.* **Dimensão epistemológica da pesquisa quantitativa em educação**. In: ANDRADE, F. A.; Guerra, M. Á. M. A.; JUVENCIO, V. L. P.; FREITAS, M. S. Caminhos da Educação: questões, debate e experiências. Editora CRV, 2016.

SILVA, E. L.; MENEZES, E. M. **Metodologia da pesquisa e elaboração de dissertação**. 4. ed. Florianópolis: UFSC, 2005.



VII CONGRESSO INTERNACIONAL EM AVALIAÇÃO EDUCACIONAL
AVALIAÇÃO E SEUS ESPAÇOS: DESAFIOS E REFLEXÕES



PÔSTER - EIXO 9

*Avaliação Institucional
e Políticas Públicas*

VII Congresso Internacional em Avaliação Educacional

Avaliação e seus espaços: desafios e reflexões

ISBN: 978-85-8126-158-4



VII CONGRESSO INTERNACIONAL EM AVALIAÇÃO EDUCACIONAL
AVALIAÇÃO E SEUS ESPAÇOS: DESAFIOS E REFLEXÕES



AVALIAÇÃO DO PROFESSOR PELO ALUNO COMO INSTRUMENTO DE MELHORIA DO ENSINO DE PÓS-GRADUAÇÃO LATO SENSU - UNINTA, SOBRAL - CEARÁ

Eliza Angélica Rodrigues Ponte

Especialista em Ciências da Educação pelo Instituto Superior de Teologia Aplicada - INTA. Especialista em Magistério de 1º Grau pela Universidade Estadual Vale do Acaraú - UVA. Graduada em História pela Universidade Estadual Vale do Acaraú - UVA. Graduada em Pedagogia - UVA.

E-mail: prodiretoriaposelisa@inta.edu.br

Rafaele Aragão dos Santos

Mestre em Biotecnologia pela Universidade Federal do Ceará. Especialista em Ciências da Educação pelo Instituto Superior de Teologia Aplicada - INTA. Especialista em Saúde Pública - INTA. Especialista em Vigilância Sanitária - INTA. Graduada em Biologia pela Universidade Estadual Vale do Acaraú - UVA.

E-mail: rafaele@inta.edu.br

Léa Barbosa de Sousa

Mestre em Ciências da Educação pela Universidade Federal do Ceará. Especialista em Psicopedagogia Institucional - UVA. Especialista em Psicopedagogia Clínica - INTA Graduada em Pedagogia - UVA.

E-mail: lea-b@hotmail.com

Francisca Neide Camelo Martins Rodrigues

Especialista em Magistério de 1º Grau pela Universidade Estadual Vale do Acaraú - UVA. Licenciada em Pedagogia pela Universidade Estadual Vale do Acaraú - UVA. E-mail: neidemartins@inta.edu.br

Agência Financiadora: Centro Universitário Inta - UNINTA

RESUMO

O objetivo deste estudo foi discutir o uso da avaliação do desempenho do professor pelo aluno como um instrumento de retroalimentação capaz de contribuir para a melhoria do ensino de Pós-Graduação *lato sensu* do Centro Universitário Inta - UNINTA. A pesquisa constituiu-se de uma investigação conduzida por um estudo exploratório-descritivo. A amostragem foi simples aleatória, composta de 40 questionários, distribuídos equitativamente, com perguntas objetivas e subjetivas direcionadas aos alunos de Pós-Graduação *lato sensu*. As coletas das informações deram-se entre os meses de fevereiro a junho de 2017 através de formulário. Participaram das pesquisas alunos do curso de Pós-Graduação *lato sensu* em Psicopedagogia Institucional, Clínica e Hospitalar. Observou-se que 98% dos alunos informaram que os conteúdos dos professores são altamente atualizados e com domínio de conteúdo, entretanto, 57% dos professores não são pontuais e 12% pouco estimulam a participação dos alunos em sala



de aula. Em todos os casos, trata-se de, continuamente, determinar discrepâncias entre o que está acontecendo e o que deveria acontecer, visto que o ensino tenha a qualidade desejada e os resultados pretendidos sejam alcançados. Considerações Finais: os professores apresentam domínio e atualização de conteúdo, entretanto muitos deles não apresentam pontualidade devido a dinâmica do curso no início das aulas. Desta forma, a visão dos estudantes quanto ao ensino e avaliação das aulas é de salutar importância visto que suas opiniões possam trazer benefícios e estratégias para o bom andamento no processo de ensino e aprendizagem no curso de Pós-Graduação.

Palavras-chave: Avaliação. Ensino. Pós-Graduação *Lato sensu*.

RESUMEN

El objetivo de este estudio fue discutir el uso de la evaluación del desempeño del profesor por el alumno como un instrumento de retroalimentación capaz de contribuir a la mejora de la enseñanza de Postgrado *Lato sensu* del Centro Universitario Inta - UNINTA. La investigación se constituyó de una investigación conducida por un estudio exploratorio-descriptivo. El muestreo fue simple al azar, compuesta de 40 cuestionarios, distribuidos equitativamente, con preguntas objetivas y subjetivas dirigidas a los alumnos de Postgrado *Lato sensu*. Las colectas de información se dieron entre los meses de febrero a junio de 2017 a través de formulario. Participaron de las investigaciones alumnos del curso de Postgrado *Lato sensu* en Psicopedagogía Institucional, Clínica y Hospitalaria. Se observó que el 98% de los alumnos informaron que los contenidos de los profesores son altamente actualizados y con dominio de contenido, sin embargo el 57% de los profesores no son puntuales y el 12% poco estimulan la participación de los alumnos en el aula. En todos los casos, se trata de determinar continuamente discrepancias entre lo que está ocurriendo y lo que debería suceder, ya que la enseñanza tiene la calidad deseada y los resultados deseados se alcanzan. Consideraciones finales: los profesores presentan dominio y actualización de contenido, sin embargo muchos de ellos no presentan puntualidad debido a la dinámica del curso al inicio de las clases. De esta forma, la visión de los estudiantes en cuanto a la enseñanza y evaluación de las clases es de saludable importancia, ya que sus opiniones pueden traer beneficios y estrategias para el buen andamento en el proceso de enseñanza y aprendizaje en el curso de Postgrado.

Palabras clave: Evaluación. Enseñanza. Postgrado *Lato sensu*.

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



Introdução

Avaliar é tarefa das mais difíceis. Mesmo levando-se em conta o sentido mais usual de avaliação em uma instituição universitária – a avaliação da aprendizagem – é certo que haverá pontos discordantes quanto ao melhor meio de realizá-la e quanto à aferição dos resultados. Tais características também se aplicam ao processo de autoavaliação, que requer um olhar interno para avaliar as próprias estruturas, atividades e uma gama de processos. No caso de uma autoavaliação institucional, a magnitude da tarefa a torna ainda mais complexa, porém não inexequível. Ao avaliar uma instituição, é fundamental que se mantenha uma postura como a de Jano, mirando ao mesmo tempo o passado e o futuro. (LEHFELD, *et al.* 2010)

Portanto, avaliar uma instituição universitária significa lidar não só com variáveis quantificáveis, mas também com situações polissêmicas, incertas e dinâmicas. Significa levar em conta as contradições, a pluralidade de pontos de vista, a diversidade dos sujeitos, os elementos estruturais e conjunturais. Nesse sentido, a avaliação caracteriza-se como prática social geradora de múltiplos sentidos. (DIAS SOBRINHO, 2008a)

A avaliação do professor de pós-graduação para atuar no ensino apresenta muitas lacunas, mas pensar e praticar a avaliação são necessários em Instituições de Ensino, visto que ainda existe uma dificuldade com relação à avaliação das aulas.

Várias instituições de ensino superior, em geral, convidam professores da Instituição e até de outras Instituições com titulações: especialistas, mestres e doutores. No entanto, as mesmas não cumprem o papel de avaliar plenamente o desempenho do profissional, visto a imaturidade do corpo discente integrante nos cursos de Pós-Graduação *lato sensu*.



Entendemos que a avaliação só pode acontecer se tanto o docente como o discente estiverem aptos a mudanças para melhorar cada vez mais a qualidade do ensino e da aprendizagem. A avaliação só será eficiente e eficaz se ocorrer de forma interativa entre professor e aluno, ambos caminhando na mesma direção, em busca dos mesmos objetivos.

Para LUKESI (2008), o ser humano age em função de construir resultados, para tanto, pode agir aleatoriamente ou de modo planejado. Acrescenta dizendo que agir aleatoriamente significa “ir fazendo as coisas”, sem ter clareza de onde se quer chegar; já agir de modo planejado, conforme o autor, significa estabelecer fins e construí-los por meio de uma ação intencional.

A avaliação discente realizada para melhorar a qualidade do ensino e logicamente da aprendizagem é significativa, é através do instrumento de avaliação que cada pós-graduando pode avaliar a ação docente, e, a partir dessa avaliação, o ensino e a aprendizagem surtir efeito.

GADOTTI (2003) comenta que o processo de avaliação não diz respeito apenas ao ensino e nem pode ser apenas reduzido a técnicas. Fazendo parte da permanente reflexão sobre a atividade humana, a avaliação constitui um processo intencional, auxiliado por diversas ciências, e que se aplica a qualquer prática. Podemos falar na avaliação das diversas atividades profissionais, bem como de uma empresa, de um programa, de uma política, o autor pontua que não importa a esfera, a avaliação é sempre bem vinda.

A avaliação seja qual for, é sempre muito bem vinda, é através da avaliação que se procura melhorar, e na docência não é diferente. VILELA (2000) acrescenta dizendo que um profissional é aquele cuja competência vai além da aplicação

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



correta de métodos de ensino e de materiais instrucionais e do domínio de um conhecimento a ser transmitido ao aluno. Destaca que o professor é um ator social, com uma função socialmente determinada e, portanto, diretamente responsável pelos processos educativos institucionais. Pontua que é, pois, um dos sujeitos centrais do processo pedagógico, considerado em sua subjetividade, sua identidade, seus valores, seus saberes e habilidades. Concordamos com VILELA (200), mas nem sempre o docente se comporta assim.

Esse estudo tem como objetivo discutir o uso da avaliação do desempenho do professor pelo aluno como um instrumento de retroalimentação capaz de contribuir para a melhoria do ensino de Pós-Graduação *lato sensu* do Centro Universitário UNINTA.

Metodologia

A pesquisa constituiu-se de uma investigação conduzida por um estudo exploratório-descritivo. A amostragem foi simples aleatória, composta de 100 questionários, distribuídos equitativamente, com perguntas objetivas e subjetivas direcionadas aos alunos de Pós-Graduação *lato sensu*.

As coletas das informações deram-se entre os meses de fevereiro a junho de 2017, através de formulário. Participaram das pesquisas alunos dos cursos de Pós-Graduação *lato sensu* em Psicopedagogia Institucional, Clínica e Hospitalar, Gestão Escolar e Atendimento Educacional Especializado. Foram utilizados formulários investigativos com base na atualização dos conteúdos ministrados nas disciplinas, quanto ao domínio de conteúdo do professor, se o professor estimula a participação nas discussões em sala de aula, o relacionamento professor-aluno, frequência assídua do aluno às aulas, se o aluno fez as



leituras para acompanhamento da disciplina, se o aluno procura participar de atividades em sala ou em equipe, autoavaliação do aluno diante da disciplina e sugestões sobre procedimentos/atitudes que poderiam contribuir para a melhoria do curso.

A metodologia proposta para a Autoavaliação teve enfoque quanti-qualitativo (BOGDAN; BIKLEN, 2003; LÜDKE; ANDRÉ, 1986; TURATO, 2003), que prioriza uma avaliação de processos ao invés de avaliar produtos (BALZAN; DIAS SOBRI-NHO, 1995; ALMEIDA JÚNIOR, 2002) ou somente resultados. Em consonância com o paradigma qualitativo, os dados quantitativos obtidos são levados em conta para a contextualização da realidade da instituição e para respaldar o aprofundamento da abordagem qualitativa.

Desenvolvimento

Observou-se que 98% dos alunos informaram que os conteúdos dos professores são altamente atualizados e com domínio de conteúdo, entretanto, 57% dos professores não são pontuais e 12% pouco estimulam a participação dos alunos em sala de aula.

Existe também alguma evidência de que estudantes com diferentes traços de personalidade responderão diferentemente a estilos de ensino altamente estruturados ou pouco estruturados. Uma das mais comuns objeções sobre a avaliação feita pelos alunos é a de que, somente após de formados, os mesmos teriam condições de avaliar o professor. Outra suposição é a de que os alunos têm na avaliação uma oportunidade de “vingar-se” do professor. (MOREIRA, 2013)

Portanto, a interpretação dos resultados é relativamente fácil e, no fundo, envolve uma certa dose de bom senso. Por

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



exemplo, um eficiente, porém pouco expansivo professor, dificilmente transformar-se-á numa forma carismática só porque os alunos assim prefeririam. Outro aspecto a considerar é que a opinião dos alunos de uma única turma em um certo semestre é menos valiosa como indicador do que resultados acumulados de vários semestres, com diferentes turmas. (BERGQUIST & PHILIPS, 1975)

É verdade que após muitos anos de prática é difícil mudar certos hábitos, porém a maioria dos professores que reconhecem certos pontos fracos no seu ensino querem mudar a fim de melhorá-lo. Nesse caso, é fundamental o apoio da instituição.

O professor pode melhorar o ensino por si mesmo ou através da ajuda de algum colega, porém é pouco provável que isso ocorra. É preciso que ele tenha à sua disposição um serviço especializado provido pela instituição ao qual possa recorrer.

Esse tipo de serviço poderá não só ajudá-lo a corrigir certas falhas, bem como a interpretar melhor os resultados de um questionário. Sem esse tipo de apoio, a avaliação do desempenho do professor como mecanismo de melhoria do ensino fica altamente prejudicada.

Em todos os casos, trata-se de, continuamente, determinar discrepâncias entre o que está acontecendo e o que deveria acontecer, visto que o ensino tenha a qualidade desejada e os resultados pretendidos sejam alcançados.

Conclusões

Ao longo de toda esta pesquisa, pressupôs-se que os professores podem ter uma medida do seu desempenho através da opinião do aluno. Ao mesmo tempo ficaram evidenciadas, propositadamente, algumas respostas que vieram a atender



algumas lacunas já observadas, como, por exemplo: atualização dos conteúdos ministrados nas disciplinas, o domínio de conteúdo do professor, se o professor estimula a participação nas discussões em sala de aula; mas o que se pretendeu aqui foi chamar a atenção para a possibilidade de usar a opinião do aluno como um mecanismo retroalimentador capaz de contribuir para que esse ensino seja ainda mais eficaz.

Os professores apresentam domínio e atualização de conteúdo, entretanto, muitos deles não apresentam pontualidade devido à baixa pontualidade dos alunos no início das aulas. Desta forma, a visão dos estudantes quanto ao ensino e à avaliação das aulas é de salutar importância visto que suas opiniões possam trazer benefícios e estratégias para o bom e pontual funcionamento do curso e conseqüentemente excelência no processo ensino-aprendizagem na Pós-Graduação.

Referências

ALMEIDA JÚNIOR, Vicente de Paula. **A avaliação da educação superior no contexto das políticas educacionais.** In: DIAS SOBRINHO, José; RISTOFF, Dilvo Ilvo. Avaliação democrática: para uma universidade cidadã. Florianópolis: Insular, 2002.

BALZAN, Newton Cesar; DIAS SOBRINHO, José. (Orgs.). **Avaliação institucional: teoria e experiências.** São Paulo: Cortez, 1995.

BERGQUIST, W.H. and PHILLIPS, S.R. **A Handbook for Faculty Development.** Washington. D.C.: The Council for the Development of Small Colleges, 1975

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos.** Porto, PT: Porto, 2003.

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



DIAS SOBRINHO, José. **Avaliação educativa: produção de sentidos com valor de formação.** Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior, Campinas; Sorocaba, SP, v. 13, n. 1, p. 193-207, mar. 2008a.

GADOTTI, Moacir. **Boniteza de um sonho: ensinar – e aprender com sentido.** Novo Hamburgo: Feevale, 2003.

LEHFELD, **Reflexões Sobre o Processo de Autoavaliação Institucional: O Olhar de uma Comissão Própria de Avaliação.** Avaliação, Campinas; Sorocaba, SP, v. 15, n. 1, p. 177-194, mar. 2010.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas.** São Paulo: EPU, 1986.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da Aprendizagem.** 19 ed. São Paulo: 2088

MOREIRA, M. A. **Avaliação do Professor pelo aluno como Instrumento de melhoria do Ensino Universitário.** Educação e Seleção, publicacoes.fcc. 2013. www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/es/artigos/38.pdf Acesso em 10/07/2017

TURATO, Egberto Ribeiro. **Tratado da metodologia da pesquisa clínicoqualitativa: construção teórico-epistemológica, discussão comparada e aplicação nas áreas da saúde e humanas.** 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

VILELA, Rita Amélia Teixeira. **Estar professora – ser professora: identidade profissional de professoras primárias.** 23ª Reunião Anual da Anped, 2000. Disponível em: www.anped.org.br. Acesso em: 20/07/2005.



DA (RE)DEFINIÇÃO DAS COMPETÊNCIAS REQUERIDAS DOS DOCENTES AO APRIMORAMENTO DO PROTOCOLO AVALIATIVO DO IFCE CAMPUS DE SOBRAL

Ana Cléa Gomes de Sousa

IFCE

Marcos Antônio Martins Lima

UFC

Lídia Azevedo de Menezes

Faculdade Luciano Feijão

Francesca Danielle Gurgel dos Santos

UECE/FAFIFDAM

RESUMO

A pesquisa tem por objetivo investigar a influência da (re)definição das competências requeridas dos professores do IFCE, campus de Sobral, considerando as possíveis contribuições desse movimento na ampliação da validade contextual do protocolo avaliativo, por meio do seu aprimoramento, já que atualmente se tem como única fonte de informação os estudantes. O referencial teórico ancora-se em pesquisadores e teóricos que tratam da avaliação da educação superior e avaliação de desempenho docente, como Sobrinho (2003; 2011), Gatti (2013), Bauer (2013), Hadji (2010), bem como no paradigma da avaliação emancipatória, notadamente no sentido de tornar as audiências autodeterminadas, de acordo com a proposição de Saul (2010), entre outros. Quanto aos procedimentos metodológicos, serão associadas em um único plano a pesquisa qualitativa e a quantitativa. Espera-se apresentar uma panorâmica sobre as competências requeridas dos docentes como caminho para o aprimoramento do próprio projeto avaliativo institucional.

Palavras-chave: Competência docente. Validade contextual. Protocolo avaliativo.

RESUMEN

La investigación objetiva investigar la influencia de la (re)definición de las competencias requeridas de los profesores del IFCE campus de Sobral, considerando las posibles contribuciones de este movimiento

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



en la ampliación de la validez contextual del protocolo de evaluación, por medio de su perfeccionamiento, ya que actualmente se tiene a los estudiantes como única fuente de información. El referencial teórico se ancla en investigadores y teóricos que tratan de la evaluación de la educación superior y la evaluación de desempeño docente, como Sobrinho (2003; 2011), Gatti (2013), Bauer (2013), Hadji (2010), así como en el paradigma de la evaluación emancipatoria, especialmente en el sentido de hacer que las audiencias sean autodeterminadas, de acuerdo con la proposición de Saul (2010), entre otros. En cuanto a los procedimientos metodológicos, se asociarán en un solo plano la investigación cualitativa y la cuantitativa. Se espera presentar una panorámica sobre las competencias requeridas de los docentes como camino para el perfeccionamiento del propio proyecto de evaluación institucional.

Palabras clave: Competencia docente. Validez contextual. Protocolo de evaluación.

Introdução

O estudo realizado no âmbito do mestrado em Políticas Públicas e Gestão da Educação Superior na Universidade Federal do Ceará, em 2013, o qual esteve circunscrito nas expectativas dos envolvidos nos ciclos semestrais de avaliação de desempenho docente, cuja fonte de informação é o estudante, e que fora realizada pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE), campus de Sobral, revelou o quanto atividades dessa natureza são complexas, uma vez que a finalidade desses protocolos deve amparar-se numa lógica de formação contínua e de apoio ao professor na aquisição de competência e qualificações complementares que possam efetivamente contribuir para a melhoria da aprendizagem dos alunos.

Para que uma ação educacional crie condições de mudanças conceituais, de atitudes e de práticas, é preciso que



sejam acionados movimentos interativos com participação efetiva dos envolvidos, pois esse seria um caminho viável para criar tais condições, as quais, por sua vez, seriam ancoradas em novos significados construídos pelos grupos envolvidos com a ação (GATTI, 2013). Nesta proposição, encontra-se assente o paradigma da avaliação emancipatória, que tem dois objetivos básicos: “iluminar o caminho da transformação e beneficiar as audiências no sentido de torná-las autodeterminadas (SAUL, 2010, p. 65)”.

Assim sendo e, ainda, considerando que foram identificadas expectativas dos professores com relação ao uso dos resultados avaliativos para o aprimoramento do ensino no âmbito da pesquisa de mestrado e, mais, que as consequências geradas por um protocolo avaliativo de perspectiva somativa repercutem não só na cultura da instituição, como também na percepção de tendenciosidades com relação à avaliação vivenciada e nas decisões institucionais, justifica-se o interesse em pesquisar a temática aprimoramento de um protocolo de avaliação de desempenho docente – tendo os alunos como fonte de informação – como caminho para ampliar a validade contextual dessas avaliações no IFCE *campus* de Sobral.

Para dar conta deste estudo, compreende-se que se faz necessário esclarecer algumas questões, quais sejam: quais as competências requeridas dos docentes do IFCE, *campus* de Sobral, e de que modo o instrumento usado no protocolo atende aos critérios estabelecidos pela instituição? De que modo a revisão do protocolo (aprimoramento do instrumento e desenvolvimento de um sistema exclusivo para avaliação docente) pode contribuir para definir critérios e padrões válidos para toda a instituição? Como os professores percebem o valor contextual do protocolo avaliativo, considerando a fonte de infor-

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



mação adotada e as expectativas docentes sobre o que é um bom ensino? Quais as implicações/consequências trazidas pela inserção da fonte autoavaliação docente, uma vez que existe desconfiança dos professores do IFCE, *campus* de Sobral, acerca de avaliações referendadas unicamente na opinião discente?

Há necessidade de estudos voltados para esta temática na rede federal de educação profissional e tecnológica, sobretudo no IFCE, que hoje conta com 32 *campi*, aplicando protocolos de avaliação voltados para os professores, cuja retroalimentação da práxis educativa representa a razão de ser dessas avaliações. Convém destacar que o instrumento de avaliação adotado pela instituição foi legitimado em 1995 pela comunidade acadêmica do então Centro Federal de Educação Tecnológica do Ceará. Em virtude disso, delineou-se o seguinte questionamento como problemática central: como a (re)definição das competências requeridas dos professores do IFCE, *campus* de Sobral, pode contribuir para a validade contextual do protocolo de avaliação de desempenho docente e dos resultados obtidos, considerando o estudante como única fonte de informação?

Ao responder os questionamentos elencados, pretende-se investigar a influência da (re)definição das competências requeridas dos professores do IFCE, *campus* de Sobral, considerando as possíveis contribuições desse movimento na ampliação da validade contextual do protocolo avaliativo, por meio do seu aprimoramento, já que, atualmente, tem-se como única fonte de informação os estudantes. Especificamente, objetiva-se: analisar o aprimoramento do instrumento usado para avaliar os professores no IFCE, *campus* de Sobral, buscando mapear contribuições para a (re)definição de critérios que possam ser válidos para a instituição; identificar, a partir da perspectiva dos educadores e dos alunos, as competências



requeridas dos professores do IFCE, *campus* de Sobral, considerando as dimensões pedagógica e didática do trabalho docente, diagnosticando as possíveis contribuições para a definição de critérios que poderão ser válidos para toda a instituição; descrever a percepção dos professores acerca do valor contextual do protocolo avaliativo, levando em conta as fontes de informação adotadas e as expectativas docentes sobre o que é um bom ensino; e, avaliar, a partir da perspectiva dos professores envolvidos no protocolo de avaliação, as consequências trazidas pela inserção da fonte autoavaliação docente.

Assim, analisar os limites e as possibilidades da revisão do protocolo avaliativo, desde a inserção da autoavaliação docente até a construção de um novo instrumento de avaliação com a participação dos envolvidos, e que deixe claras que as competências requeridas aos docentes no IFCE, *campus* de Sobral, representam o cerne da pesquisa a ser realizada. A discussão deverá desembocar na razão de ser do processo de autoavaliação institucional, levando-se em consideração a concepção de avaliação como processo contínuo de aperfeiçoamento institucional, como instrumento gerador de conhecimento e, por conseguinte, como suporte às decisões institucionais.

Avaliação educacional e de desempenho docente: marcos e desafios

A constituição do Estado avaliador, no Brasil, conta com um marco legal e outro constitucional, conforme (Bauer, 2013). O primeiro encontra-se na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 (LDB, Lei nº 9.394/96) que, em seu artigo 9º, atribui à União a avaliação da educação; já o segundo teria sido definido na emenda constitucional nº 14, de

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



1996, que determina as incumbências educacionais dos entes federativos.

Pode-se depreender que a inclusão das políticas de avaliação educacional no conjunto de responsabilidades da União compartilhada com Estados, Distrito Federal e Municípios representa, sobretudo, interação contínua entre sujeitos e objetos da avaliação com a política e o poder presentes nas sociedades (PARENTE E LIMA, 2016). Além disso, avaliar é a melhor forma de assegurar transparência no uso de recursos públicos (CARNEIRO, 2016; DEMO, 2008).

Buscou-se, portanto, definir o papel da avaliação no país por meio da coleta, análise e disseminação de informações acerca da educação nacional, tendo como baliza a garantia de igualdade de condições para acesso e a permanência de todos na escola. Oportuno lembrar que avaliar não é só elaborar um banco de dados, embora isso seja de altíssima importância; não é apenas medir os graus de aprendizagens obtidos pelos estudantes ou o desempenho didático dos professores; não é análise química que possa separar os elementos e objetivar suas propriedades. A comunidade científica apresenta um razoável consenso relativamente ao que seja ciência e aos procedimentos mais adequados para a produção e a transmissão do saber resguardados os princípios e as especificidades e as culturas de cada área (SOBRINHO, 2003; 2011; VIANNA, 2003).

Ocorre que nem a educação, tampouco a avaliação, sejam obras de indivíduos isolados. A qualidade deve ser buscada na dinâmica integradora das diversas esferas e estruturas internas e nas relações entre elas e a sociedade. Sousa (2016) corrobora essa ideia ao destacar, referendada em Scriven (1991), que um objeto educacional exhibe valor quando seus recursos estão sendo bem aplicados para atender às necessidades dos



stakeholders e exhibe mérito quando faz bem o que se propõe a fazer. Apesar das diversas definições para qualidade, convém destacar que concepções sobre ensino, aprendizagem, gestão e políticas de ensino que, em virtude de posições políticas e ideológicas, tornam-se quase sempre inconciliáveis, de acordo com Ribeiro (2010). Nesse sentido, a qualidade é concernida pelas prioridades, diretrizes e compromissos sociais daqueles que fazem as instituições, sejam de educação básica ou de ensino superior.

Assim, a avaliação, qualquer que seja a sua natureza, sempre se produzirá num espaço social de valores já existentes, tendo como consequência natural a possibilidade de reforço dos valores subjacentes a determinada prática avaliativa. Daí decorre a máxima de que a avaliação não é neutra. Destarte, insere-se a complexidade de se avaliar o desempenho dos professores, considerando as múltiplas exigências que o educador precisa atender. Stronge (2010) diz que um sistema de avaliação de professores de qualidade precisa de três elementos chaves: comunicação, comprometimento organizacional e colaboração.

Sobrinho (2003; 2011) corrobora essa ideia ao destacar que as universidades possuem uma vida institucional responsável pelo exercício democrático nas relações de trabalho, pela regulação e organização das hierarquias de poder e de saber. Desse modo, pode-se afirmar que a cultura avaliativa institucional se dá por meio do efetivo comprometimento das lideranças com a avaliação de professores quando se pretende que o processo de avaliação desempenhe um papel vital e válido na melhoria do ensino.

Nesse contexto, há que se considerar que a avaliação do desempenho docente é um tema que gera conflito, dada a diversidade de interesses e opiniões de políticos, administra-

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



dores, docentes e pesquisadores da área. Hadji (2010) destaca que a avaliação de professores engloba três grandes funções. A primeira seria de apoio aos docentes e de aconselhamento pedagógico; a segunda, de controle da qualidade do ensino; enquanto a terceira envolveria reconhecimento do mérito para uma eventual promoção. Sobre a última função, Bauer (2013) corrobora a ideia de mérito ao distinguir os termos *whorh* (que vale a pena) e *merit* (mérito) enquanto aspectos constituintes do conceito de valor. Assim sendo, o termo valor contextual aqui aplicado toma como referência a proposição de Bauer (2013, p.27), uma vez que é mensurado considerando: “[...] as necessidades institucionais e da sociedade, os efeitos e impactos do avaliado sobre a instituição, ou sobre os resultados que obtêm em relação a um conjunto de expectativas previamente definidas.”. Desse modo, avaliações realizadas com base na dimensão valor contextual partem de critérios definidos localmente e exigem que os profissionais envolvidos possam participar da etapa de definição desses critérios.

Portanto, para manter um protocolo de avaliação de desempenho docente, seja para propósito formativo ou somativo, é imperativo que as instituições formalizem de algum modo o que esperam dos professores. Embora alguns pesquisadores (BAUER 2013; STRONGE, 2010; HADJI, 2010) afirmem que os atributos relativos ao mérito e ao valor profissional representam múltiplos significados e dimensões – fato que dificulta os consensos em torno do que e como avaliar – também é verdade que é possível avançar nestes aspectos quando as partes interessadas participam da definição de padrões para balizar as avaliações aplicadas pelas IES.

Nessa esteira, indaga-se: o aprimoramento de um instrumento legitimado há 18 anos, a inserção da fonte autoava-



liação docente e o desenvolvimento de um sistema exclusivo para o protocolo avaliativo ampliariam o valor contextual das avaliações internas do IFCE campus de Sobral? E, ainda, critérios definidos coletivamente pela comunidade de um campus¹ poderiam ser validados para toda a instituição?

É fato que a avaliação institucional (interna e externa) representa o principal instrumento para se refletir sobre a qualidade de uma instituição de ensino superior (IES), pois possibilita o conhecimento da realidade no que tange aos problemas e às potencialidades acadêmicas e administrativas com vista ao desenvolvimento institucional em todas as suas dimensões. Desse modo, a iniciativa dessa pesquisa somar-se-á a de outros estudiosos que buscam identificar sinais que possam contribuir para a evolução das práticas avaliativas institucionais voltadas para a evolução das práticas avaliativas institucionais voltadas para um profissional que se encontra diante do diálogo simultâneo da educação básica à pós-graduação, qual seja, o professor da rede federal de educação profissional e tecnológica.

Percurso metodológico

Pretende-se associar a pesquisa qualitativa com a quantitativa em um único plano de estudo, sendo que os métodos qualitativos precederão os quantitativos, uma vez que se pretende compreender o fenômeno social estudado em sua totalidade e dentro dos contextos cotidianos (FLICK, 2009). Assim, as etapas serão efetivadas da seguinte forma: (i) grupos focais; (ii) estudo de instrumento reformulado como etapa intermediária e (iii) aprofundamento e avaliação dos resultados obtidos.

¹ Atualmente a unidade de Sobral conta com 182 servidores e 1.629 alunos regularmente matriculados nos quinze cursos, fato que lhe garante a posição de segundo maior *campus* do interior do Estado.

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



Portanto, face à natureza das questões, esta pesquisa caracteriza-se como aplicada, pois objetiva gerar conhecimentos para aplicação prática dirigidos à solução de problemas específicos ou necessidades concretas e imediatas (APOLINÁRIO, 2004).

O universo da pesquisa será constituído dos corpos docente e discente do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE), campus de Sobral. A amostra é finita e constituída por docentes, coordenadores de curso e alunos do IFCE, campus de Sobral, que tenham vivência no protocolo de avaliação de desempenho docente, seja como avaliado ou como avaliador. Com relação ao conjunto de professores, pretende-se compor quatro grupos de acordo com os eixos tecnológicos nos quais se organizam os cursos oferecidos, de modo que os docentes possam contribuir com todas as etapas do estudo conforme seus múltiplos contextos. Como será um número expressivo de alunos, pretende-se estudar uma amostra probabilística estratificada (MALHOTRA, 2011).

Na primeira fase, buscar-se-á solicitar participação de docentes e de alunos representantes de todos os eixos tecnológicos contemplados pelos cursos oferecidos na unidade investigada para participar dos grupos focais. Na segunda fase, será realizado pré-teste de uma versão do instrumento de avaliação aprimorado com suporte no levantamento de informações coletados nos grupos focais como etapa intermediária. A versão aprimorada do instrumento será apresentada à comunidade e experimentada em um ciclo avaliativo, ocasião em que serão verificadas a validade interna do questionário e a sua fidedignidade.

A análise dos dados obtidos envolverá um estudo descritivo, analítico e denso do conteúdo dos grupos focais, bem como das observações coletadas durante o pré-teste e experimento, com vista a selecionar os aspectos mais relevantes e



chegar a uma compreensão mais detalhada da cultura avaliativa existente.

Considerações finais

A avaliação institucional interna tem um papel importante por possibilitar a crítica com vista à transformação. No tocante aos vários propósitos da avaliação de professores há uma questão fundamental a ser esclarecida: para que serve a avaliação? Para ampliar a eficácia dos professores; para melhorar os resultados dos alunos; gerir carreiras; promover formação e desenvolvimento profissional; para controle. São respostas que uma vez assumidas irão orientar as condutas institucionais frente à comunidade acadêmica.

Desse modo, é na multiplicidade e na complexidade das perspectivas e dos modos possíveis de encarar a avaliação de professores que reside o desafio de um processo de avaliação de desempenho docente a partir da perspectiva discente. Embora a avaliação de desempenho seja capaz de fornecer importantes subsídios para a retroalimentação da práxis educativa, torna-se necessário monitorá-la para que não resulte na instauração de um processo de vingança do professor contra o aluno (e vice-versa), nem tampouco numa fonte de desmotivação e mal-estar docente.

Daí a proposta dessa investigação estar assente no aprimoramento do protocolo de avaliação de professores no IFCE, campus de Sobral, uma vez que (re)definindo coletivamente as competências requeridas dos professores acredita-se que será possível conduzir ações formativas focadas nas necessidades dos professores e, assim, ampliar a validade contextual entendida nessa investigação como meio para propor um protocolo

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



de avaliação (protótipo) com critérios que possam ser validados institucionalmente.

Referências

APPOLINÁRIO, F. **Dicionário de metodologia científica: um guia para a produção do conhecimento científico.** São Paulo: Atlas, 2004.

BAUER, A. Avaliação de desempenho de professores: pressupostos e abordagens. In: GATTI, A. B. (org.). **O trabalho docente: avaliação, valorização, controvérsias.** Campinas, SP: Fundação Carlos Chagas, 2013. p.5-70.

CARNEIRO, M. A. **LDB Fácil. Leitura crítico-compreensiva.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.

DEMO, P. **A Nova LDB: ranços e avanços.** Campinas, SP: Papirus, 2008.

FLICK, U. **Introdução à pesquisa qualitativa.** 3ª ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

GATTI, A. B. Valorização da docência e avaliação do trabalho docente: papel da avaliação participativa em um contexto institucional. In: _____. **O trabalho docente: avaliação, valorização, controvérsias.** Campinas, SP: Fundação Carlos Chagas, 2013. p. 153-176.

HADJI, C. A avaliação de professores em França: da inspeção ao acompanhamento pedagógico. In: FLORES, M. A. (org.). **A avaliação de professores numa perspectiva internacional: sentidos e implicações.** Porto: Areal, 2010. p.114-139.

MALHOTRA, N. **Pesquisa de marketing: foco na decisão.** São Paulo. Pearson Prentice Hall, 2011.

PARENTE, F. A. C.; LIMA, M. A. M. Epistemologias da avaliação educacional. Algumas epistemologias aplicadas à avaliação no campo da avaliação. In: LIMA, M. A. M; PARENTE, F.A.C.



(Orgs). **Epistemologias da Avaliação**: métodos e técnicas para aplicação. Fortaleza, Armazém da Cultura, p. 21-64, 2016.

RIBEIRO, J.L.L.S. Avaliação das universidades brasileiras as possibilidades de avaliar e as dificuldades de ser avaliado. **Avaliação**, Campinas, Sorocaba, SP, v.16, n.1, p.57-71, 2010. Disponível em: < <http://submission.scielo.br/index.php/aval/article/view/34539>>. Acesso em: 4 jun 2017.

SAUL, A. M. **Avaliação emancipatória**. Desafio à teoria e à prática de avaliação e reformulação de currículo. São Paulo: Cortez, 2010.

SOBRINHO, J. D. **AVALIAÇÃO**: políticas educacionais e reformas da educação superior. São Paulo: Cortez, 2003.

SOBRINHO, J. D. Avaliação institucional, instrumento da qualidade educativa: a experiência da Unicamp. In:____. (orgs.). **Avaliação Institucional**: teorias e experiências. São Paulo: Cortez, 2011. p. 53-86

SOUSA, A.C.G. **Avaliação de desempenho docente**: o que esperam os envolvidos. Fortaleza: Impreca, 2016.

STRONGE, J. H. O que funciona, de facto, na avaliação de professores: breves considerações. In: FLORES, M. A. (org). **A avaliação de professores numa perspectiva internacional**: sentidos e implicações. Porto: Areal, 2010. p.24-43.

VIANNA, H. M. Fundamentos de um programa de avaliação educacional. **Estudos em Avaliação Educacional**, n.28, p.23-38, 2003. Disponível em:< <http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/ea/article/view/2168>>. Acesso em: 4 jun 2017.

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



PÔSTER -EIXO 10

*Avaliação da Formação
de Professores*

VII Congresso Internacional em Avaliação Educacional

Avaliação e seus espaços: desafios e reflexões

ISBN: 978-85-8126-158-4



VII CONGRESSO INTERNACIONAL EM AVALIAÇÃO EDUCACIONAL
AVALIAÇÃO E SEUS ESPAÇOS: DESAFIOS E REFLEXÕES



AVALIAÇÃO DE FORMAÇÃO DOCENTE NA PERSPECTIVA INTERDISCIPLINAR DO NÚCLEO DE GESTORES PEDAGÓGICOS (NUGESP) -UNINTA: RELATO DE EXPERIÊNCIA

Wanderleia de Aguiar Policarpo

Mestre em Biotecnologia-UFC. Especialista em Bioquímica e Biologia Molecular. Graduada em Ciências Biológicas- UVA-Sobral

Rita de Cássia Marques Costa

Mestre em Educação Brasileira- UFC. Especialização em Docência na Saúde – URGs. Graduada em Pedagogia- UVA-Sobral.

Janice Dávila Rodrigues Mendes

Mestre em Saúde da Família-FIOCRUZ/UVA. Especialista em Prótese Dentária e em Saúde da Família

Sílvia de Sousa Azevedo

Mestre em Ciências da Educação- USC. Especialização em Psicopedagogia-UNINTA. Graduada em Pedagogia- UVA-Sobral.

Agência Financiadora: Centro Universitário UNINTA

RESUMO

O Núcleo de Gestores Pedagógicos (NUGESPE) foi criado com a finalidade de abranger a formação docente para todos os professores da instituição, numa ação multi e interdisciplinar. O objetivo deste estudo foi evidenciar as atividades desenvolvidas no NUGESPE e os resultados alcançados nos aspectos teórico-práticos dos docentes do UNINTA. O estudo classificou-se como qualitativo, do tipo relato de experiência. Os resultados estruturam-se a partir da descrição das atividades implantadas após a criação do NUGESPE e avanços identificados na atuação dos gestores em espaços individuais e coletivos. O NUGESP qualifica e sistematiza os processos educativos do sistema de ensino da Instituição em conformidade com o Plano de Desenvolvimento Pedagógico (PDI), o Projeto Pedagógico dos Cursos (PPC) e as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN), contribuindo para o fortalecimento da qualidade do ensino na educação superior.

Palavras-chave: Educação Superior. Ensino. Avaliação.



ABSTRACT

The Center for Pedagogical Managers (NUGESPE) was created to cover teacher education for all teachers of the institution in a multi and interdisciplinary action. The objective of this study was to highlight the activities developed in NUGESPE and the results achieved in the theoretical-practical aspects of the teachers of UNINTA. The study was classified as qualitative, of the type of experience report. The results are structured from the description of the activities implemented after the creation of NUGESPE and identified advances in the performance of managers in individual and collective spaces. NUGESP qualifies and systematizes the educational processes of the Institution's educational system in accordance with the Pedagogical Development Plan (PDI), the Pedagogical Project of the Courses (PPC) and the National Curricular Guidelines (DCN), contributing to the Teaching in higher education.

Key-words: College education. Teaching. Evaluatio.

Introdução

As produções a respeito das temáticas docentes têm ocupado papel de destaque na formação de professores, atribuindo em grande parte o potencial de desenvolvimento de ações formativas, que vão além de uma abordagem acadêmica, e envolvem a dimensão pessoal, profissional e organizacional da profissão docente. Assim, verifica-se que estamos diante de uma perspectiva de superação do modelo de racionalidade técnica.

Desta forma, para o desenvolvimento da docência universitária, é fundamental que o docente seja capaz de perceber, entender, analisar e acompanhar as mudanças que ocorrem no Ensino Superior. Nesse processo, além do domínio dos conhecimentos básicos da área de experiência profissional, o docente deveria possuir o domínio pedagógico e conceitual relacionado ao processo ensino-aprendizagem, além de exer-

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



cer a dimensão política na prática da docência universitária (FREITAS et al., 2016).

Ademais, os princípios norteadores das Diretrizes Curriculares dos cursos das áreas de saúde têm despertado interpretações e tratamento que preocupam o meio acadêmico, atento às interfaces do neoliberalismo e do pós-modernismo nas políticas educacionais. Desta forma, reforçam a orientação de formação profissional a partir das políticas de educação permanente e gestão do trabalho, que visam adequar os perfis de profissionais às necessidades do sistema, na perspectiva da valorização da promoção da saúde e humanização (ARAUJO, 2007).

Os docentes, principalmente com formação na área da saúde, podem encontrar dificuldades no âmbito do ensino superior, haja vista que não há formação didático-pedagógica satisfatória nas matrizes curriculares desses cursos tanto na graduação como na pós-graduação (BARBOSA, DE AGUIAR, 2016).

Neste ínterim, estudar sobre formação docente na dimensão pedagógica da educação superior significa estabelecer uma reflexão sistematizada sobre o desenvolvimento de estratégias de articulação entre os mundos do trabalho, da aprendizagem e da sociedade, a partir do reconhecimento de avanços, fragilidades e fortalezas do atual modelo de formação profissional. Para tanto, manifesta-se a produção do saber da experiência profissional de um sujeito, cuja identidade profissional se faz presente na sua reflexão sobre a ação, caracterizando uma concepção de educação como práxis transformadora e crítica (THERRIEN, 1997).

Diante dessa premissa, salienta-se a responsabilidade social de universidades e centros universitários com a formação de professores e com a educação de nosso país, para cons-



trução de uma educação de qualidade, na dimensão ética e política, incorporando reflexões sobre os fins da educação.

Diante do contexto e considerando a responsabilidade incitada, o Núcleo de Gestores Pedagógicos (NUGESPE) foi criado com o intuito de envolver representantes de todos os cursos, com a finalidade de abranger a formação docente para todos os professores da instituição, bem como atuar de forma colegiada em questões didático-pedagógicas. Assim, instituiu-se o NUGESPE, em 2014, com a figura do Gestor Pedagógico, iniciando a formação com os gestores dos cursos de Educação Física, Enfermagem, Farmácia, Fisioterapia, História, Medicina Veterinária, Nutrição, Pedagogia e Serviço Social, perfazendo um total de 09 (nove) cursos. Em 2015, a instituição foi autorizada a implantar mais cursos, dentre eles Arquitetura & Urbanismo, Biomedicina, Engenharia de Produção e Jornalismo, ampliando a participação dos gestores para 13 (treze). Em 2016, ampliou-se o quadro com gestores dos cursos de Direito, Engenharia Civil, Psicologia e Odontologia, fechando um total de 17 (dezesete) gestores pedagógicos.

Perfazendo o grupo, o NUGESPE apresenta-se numa ação multi e interdisciplinar, a partir do diálogo entre atores sociais envolvidos na docência universitária, para melhoria da qualidade do ensino na educação superior. Dessa forma, buscou-se avaliar as atividades desenvolvidas no NUGESPE e os resultados alcançados nos aspectos teórico-práticos dos docentes do UNINTA.

Metodologia

O estudo de cunho qualitativo representa um relato de experiência das ações que emergem do coletivo do NUGESPE,

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



com uma dinâmica de trabalho que visa à formação pedagógica dos docentes universitários no UNINTA.

O princípio educativo em nossa vivência e aplicabilidade de ações foi pautada numa perspectiva construtivista em educação, na mediação e diálogo entre os sujeitos envolvidos sob influências da filosofia Freiriana: uma proposta educativa libertadora. Destacando a importância do diálogo entre educador e educando, e a valorização dos conhecimentos prévios dos docentes. A formação ocorre em sintonia com a realidade vivida no fazer prático docente e discente, em que o contexto de trabalho é contexto de aprendizado.

As ações de intervenção são desenvolvidas a partir de estratégias metodológicas que possibilitem uma construção coletiva dos conhecimentos e uma permanente integração teoria-prática, condizente com a realidade social concreta. As reuniões do NUGESPE têm calendário fixo, acontecendo todas as terças-feiras, no horário de 16:00hs a 18:00hs, na sala de reuniões da Pró-Reitoria de Ensino e Graduação, coordenada pela Assessora Pedagógica, e acompanhada pelo Pró-Reitor de Ensino de Graduação.

O grupo é composto por: I. Reitor de Ensino de Graduação; II. Coordenador do grupo-Assessora Pedagógica da Pró-Reitoria de Ensino de Graduação; III. Gestores Pedagógicos dos 18 Cursos de Graduação do UNINTA; e IV. Secretária.

O critério para ser um Gestor Pedagógico dispõe em pertencer ao Colegiado de um curso de graduação, possuir um perfil de habilidades pedagógicas, trabalhar com mediação e gestão, tendo sido escolhido pelo Coordenador do Curso de Graduação de cada área de formação.

A metodologia para as reuniões do NUGESPE é de formação pedagógica, através de estudos de casos e leitura de tex-



tos relacionados à área pedagógica que auxilie na construção de conhecimentos da prática docente e áreas afins. Os estudos de textos são realizados quinzenalmente, sendo uma terça-feira para as demandas urgentes dos cursos e outra para os referidos estudos pedagógicos.

Após as reuniões semanais do NUGESPE, os gestores socializam para todos os docentes de seus cursos, os encaminhamentos, soluções das demandas, leituras e estudos de textos efetivados no grupo.

Resultados e discussão

Os resultados estruturam-se a partir da descrição das atividades implantadas após a criação do NUGESPE e avanços identificados da atuação dos gestores em espaços individuais e coletivos. Descreve-se como atividades implantadas pelo NUGESP:

- Participar, se necessário, nas reuniões de colegiados e apoio à Coordenação na construção das pautas das reuniões;
- Mediar diálogo entre docentes e discentes em parceria com a Pró-Reitoria de Pesquisa e Graduação
- Auxiliar a Coordenação na organização da seleção docente;
- Apoiar Coordenadores e docentes nas avaliações semestrais;
- Participar ativamente de atualizações do Projeto Pedagógico do Curso;
- Acompanhar e analisar os procedimentos didáticos dos docentes;

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



- Analisar os critérios e metodologias utilizadas pelos docentes para construção de avaliações e reconstruir os processos avaliativos;
- Participar do grupo de estudo e pesquisa em docência universitária;
- Autoavaliar semestralmente o trabalho do NUGESPE.

Em reuniões sobre os semestres anteriores do NUGESPE, 87,5% dos gestores apontaram avanços no processo ensino-aprendizagem dos alunos, que passaram a valorizar os processos avaliativos, tendo mais responsabilidade e maturidade acadêmica.

Antes da introdução do processo avaliativo nas três dimensões (qualitativa, somativa e autoavaliativa), grande parte dos alunos concluía as provas parciais e as entregavam com apenas 30 minutos do início de aplicação. Após o novo processo avaliativo, a maioria dos alunos passaram a utilizar melhor seu tempo de prova

Porém, vale salientar que esta inovação também apresentou dificuldades, pois como estava sendo atribuído até um ponto nas avaliações parciais, decorrente das avaliações qualitativas, os alunos passaram a valorizar esta avaliação pelo acréscimo na nota, sem perceber a importância da mesma para sua formação. Diante da constatação, o NUGESP se reuniu e decidiu continuar aplicando a avaliação qualitativa, porém, esta seria utilizada processualmente durante o semestre, para que o aluno soubesse dos seus avanços ou retrocessos, e, também, no final do semestre, para avaliar os resultados finais. Sendo assim, chegamos a uma forma de avaliação que considera os aspectos somativos, qualitativos, formativos e autoavaliativos. Desta forma, os discentes compreenderam corretamente as avaliações qualitativas adotadas.



Sobre a autoavaliação, a vivência dos alunos no processo, inicialmente, foi difícil, mas após o primeiro semestre de aplicação desta, os professores revelaram que tal instrumento fortaleceu a prática docente, através de relatos dos discentes.

Com a implementação das avaliações qualitativas e das autoavaliações, houve uma maior aproximação entre discentes e docentes, pois os docentes passaram a perceber o aluno em sua identidade, permitindo também a construção de comportamentos mais maduros em sala de aula, em consequência do processo de autoavaliação discente.

Em decorrência dos momentos de estudos teóricos relacionados à didática, à avaliação e às metodologias de ensino, os gestores pedagógicos se sentiram mais confiantes para o enfrentamento de desafios em seus cursos, assim, 78% destes gestores afirmaram que houve melhoria nas relações entre discentes e docentes.

No que diz respeito à construção de maior habilidade pedagógica para melhoria didática docente no Ensino Superior, através de reuniões entre os gestores e docentes dos cursos, pode-se observar que houve avanços na metodologia de ensino, principalmente nas disciplinas com maiores índices de reprovação. Com a inserção de metodologias ativas em sala de aula, foram desenvolvidos processos de construção do conhecimento junto ao discente, o que gerou maior aprovação e participação no processo de ensino-aprendizagem.

Um exemplo deste fato foi na Disciplina de Nutrição I, do curso de nutrição, na qual o índice de aprovação era muito baixo, e, após diálogos e reflexões entre o docente da disciplina, o gestor pedagógico e a PRODEG, este índice foi melhorando, pois o docente melhorou a metodologia de ensino e a formulação das provas, dividindo os conteúdos. Esta mudança

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



na metodologia de ensino foi aplicada somente no semestre de 2016.2, apresentando um aumento significativo no índice de aprovação da disciplina. No semestre de 2015.1, 58% dos alunos foram aprovados e, em 2016.2, aumentou para 80,95%.

Outro exemplo que pode ser citado foi na disciplina de Química analítica II, do curso de Farmácia. A experiência consistiu num projeto de pesquisa aplicado ao ensino. O projeto foi desenvolvido pelos alunos, sendo apresentado na semana da Farmácia, como trabalho científico, e, posteriormente, será publicado como relato de experiência. A avaliação do projeto por parte dos alunos foi ótima, e o índice de reprovação diminuiu, comparado a semestres anteriores. Este projeto de ensino foi aplicado somente no semestre de 2016.2, apresentando um aumento significativo no índice de aprovação na disciplina, já que, em 2015.1, de 24 alunos matriculados na disciplina, 58,33% aprovaram e, em 2016.2, de 21 alunos matriculados, 80,95% foram aprovados.

Outro avanço pedagógico que pode ser citado é o maior envolvimento dos professores nos encontros pedagógicos, nos quais os gestores pedagógicos juntamente com a PRODEG constroem esse processo em sua organização, a partir da escuta dos docentes de cada curso e das sugestões dos mesmos. A partir de então, a adesão a estes encontros aumentou significativamente, com participação de pelo menos 200 docentes da IES. Anteriormente, havia uma adesão de 50% e, a partir de 2014, aumentou para 90%.

Em relação à construção de formulários de acompanhamento do trabalho docente, houve uma melhoria significativa no processo de acompanhamento dos alunos em regime especial, em que 90% dos gestores pedagógicos confirmaram que os formulários ajudam numa melhor condução do trabalho pedagógico.



Um dos pontos positivos da prática do NUGESPE foi a capacidade de dialogar e refletir sobre a práxis, de forma multi e interdisciplinar, para a resolução de aspectos didáticos no cotidiano de cada curso de graduação, de acordo com os objetivos de ensino, utilizando novas estratégias pedagógicas.

Conclusões

Após a vivência do NUGESPE ao longo de 2 anos, o plano para 2017 será a formação de grupo de estudos e de pesquisa com os docentes do grupo, com inclusão dos discentes, para fortalecimento da formação na docência universitária. A partir do grupo de pesquisa no projeto de intervenção, será realizada a aplicação do currículo integrado e a ação do NUGESPE continuará a ser pautada na perspectiva dialógica, na qual os docentes envolvidos continuarão trabalhando de forma criativa e atuante, na gestão dos processos pedagógicos.

O exercício da prática do NUGESPE atingiu o objetivo proposto de aprimorar os aspectos teórico-práticos dos docentes do UNINTA na vivência multi e interdisciplinar, qualificando e sistematizando os processos educativos do sistema de ensino da Instituição em conformidade com o Plano de Desenvolvimento Pedagógico (PDI), com o Projeto Pedagógico dos Cursos (PPC) e com as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN).

Com os resultados deste estudo, conclui-se que se torna necessário ampliar a discussão acerca do tema, sobretudo, no que se refere ao papel da gestão e da formação pedagógica necessária para a efetividade da docência inter e multidisciplinar, e das novas estratégias pedagógicas, que, mesmo com todas as diretrizes norteadoras e reestruturadoras desse ensino, não

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



garantem, de fato, a formação do profissional docente com o perfil pretendido.

Referências

ARAÚJO, M. B. S.; ROCHA, P. M. **Trabalho em equipe: um desafio para a consolidação da estratégia de Saúde de Família.** Ciência & Saúde Coletiva, Rio de Janeiro, v. 12, n. 2, p. 455-64, mar.-abr. 2007.

BARBOSA, A. C.; DE AGUIAR, G. P. **Percepções sobre a Prática Pedagógica Docente do Enfermeiro no Ensino Superior.** Interdisciplinar: Revista Eletrônica da UNIVAR, v. 2, n. 16, p. 63-67, 2016.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Secretaria de Gestão do Trabalho e da Educação na Saúde. Curso de formação de facilitadores de educação permanente em saúde: unidade de aprendizagem: práticas educativas no cotidiano do trabalho em saúde.** Rio de Janeiro: Ministério da Saúde. p.62, 2005.

FREITAS, D. A.; SANTOS, E. M. S.; LIMA, L. V. S.; MIRANDA, L. N.; VASCONCELOS, E. L.; NAGLIATE, P. C. **Saberes docentes sobre processo ensino-aprendizagem e sua importância para a formação profissional em saúde.** Interface (Botucatu), v. 20, n. 57, p. 437-48, 2016.

THERRIEN, J. **Saber de experiência, identidade e competência profissional: como os docentes produzem a sua profissão.** Revista Contexto e Educação -. UNIJUÍ, v. 12, n. 48, p. 7-36, 1997.