

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO - UFMA
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO - PPPG
CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA

MAGNO ANDRIS COSTA PEREIRA

AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NA UNIDADE INTEGRADA CODOZINHO:
UMA ANÁLISE DOS INSTRUMENTOS E DOS CRITÉRIOS ADOTADOS PELOS
(AS) PROFESSORES (AS)

São Luís

2016

MAGNO ANDRIS COSTA PEREIRA

**AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NA UNIDADE INTEGRADA CODOZINHO:
UMA ANÁLISE DOS INSTRUMENTOS E DOS CRITÉRIOS ADOTADOS PELOS
(AS) PROFESSORES (AS)**

Monografia apresentada ao curso de Pós-Graduação em Coordenação Pedagógica da Universidade Federal do Maranhão-UFMA, como requisito para a conclusão do curso de Especialização em Coordenação Pedagógica.

Orientador: Prof. Carlos André Sousa
Dublante.

São Luís

2016

Pereira, Magno Andris Costa.

Avaliação da Aprendizagem na Unidade Integrada Codozinho: uma Análise dos Instrumentos e dos Critérios Adotados pelos (as) Professores (as) / Magno Andris Costa Pereira. –São Luís, 2016.

59 f.

Orientador: Carlos André Sousa Dublante.

Monografia (Especialização) – Universidade Federal do Maranhão, Curso de Pós-Graduação Lato Sensu de Coordenação Pedagógica, 2016.

1. Avaliação classificatória. Instrumentos. Critérios. Intervenção.

I. Título.

MAGNO ANDRIS COSTA PEREIRA

**AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NA UNIDADE INTEGRADA CODOZINHO:
UMA ANÁLISE DOS INSTRUMENTOS E DOS CRITÉRIOS ADOTADOS PELOS
(AS) PROFESSORES (AS)**

Aprovado em: ____ / ____ / ____.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Drº. Carlos André Sousa Dublante (Orientador)

Profª. Mirian de Fátima Sousa Rocha

Profª. Doracy Gomes Pinto Lima

Dedico este trabalho com muito amor e carinho a meus pais Domingos Lobato Pereira e Joana do Nascimento Costa Pereira; à minha esposa Edinalva Reis Pereira e às minhas queridas filhas Thaynara Reis Pereira e Thayla Phatrycya Reis Pereira, aos professores, orientador colegas do curso e a todos os amigos e amigas. Essas pessoas estimadas, que fazem parte do meu caminhar que embora tão árduo, foi trilhado com fé e perseverança.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus por todo Amor. A Ti Senhor Jesus, toda Honra e toda Glória.

Aos meus pais, esposa, filhas, professores, colegas e amigos, nunca teria conseguido sem o amor de vocês. Obrigado!

À Universidade Federal do Maranhão-UFMA; Ao Programa do Curso de Especialização em Coordenação Pedagógica; À União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação do Maranhão-UNDIME; À Secretaria Municipal de Educação-SEMED/BEQ.

À Coordenadora Geral do Curso Prof^a. Dra. Lelia Cristina Silveira de Moraes; A todos os professores das Salas Ambiente e à nossa incansável tutora do Pólo Sandra Maria Ferreira Alves.

Ao orientador Carlos André Sousa Dublante, pela paciência, carinho apoio e total dedicação, os mais profundo e sincero agradecimentos. Suas orientações foram preciosas.

Ao diretor da Unidade Integrada Codozinho, e aos professores que contribuíram com a pesquisa permitindo as entrevistas.

A todos os colegas de curso, em especial D. Rita, Jakeline e Cipriano pelo incentivo e parceria nessa caminhada os quais tenho muita gratidão vocês fizeram toda a diferença.

Enfim, a todos os meus sinceros agradecimentos.

“A avaliação da aprendizagem escolar auxilia o educador e o educando na sua viagem comum de crescimento, e a escola na sua responsabilidade social. Educador e educando, aliados, constroem a aprendizagem testemunhando-a à escola, e esta à sociedade”.

Cipriano Carlos Luckesi

RESUMO

Muitos tem sido os debates e as discussões acerca da avaliação da aprendizagem na educação brasileira. Por isso este trabalho vem apresentar os resultados da pesquisa desenvolvida na Unidade Integrada Codozinho sobre avaliação da aprendizagem com análises dos instrumentos e critérios utilizados pelos professores. A pesquisa teve a entrevista dos professores e da coordenadora pedagógica, como instrumento para coletar as informações, com o intuito de compreender as causas de uma avaliação classificatória, ainda presente na escola, por ter a avaliação apenas com uma verificação do conhecimento através de provas e/ou exames, para aferição de uma nota ao aluno, resultando em sua aprovação ou reprovação. Desse modo, a pesquisa revela a necessidade de uma prática de avaliação significativa, tendo o coordenador pedagógico como articulador de todo o trabalho, provocando os professores para reflexão das práticas avaliativas e das metodologias planejadas para serem executadas com as intervenções necessárias para melhoria do ensino aprendizagem. No entanto, a pesquisa contribui para a compreensão de que todo o trabalho escolar deve ser articulado e centralizado na aprendizagem do aluno, com atividades didáticas-pedagógicas bem planejadas de acordo com o projeto político pedagógica da escola tendo o coordenador pedagógico como mediador de todo o processo.

Palavras-chave: Avaliação classificatória. Instrumentos. Critérios. Intervenção.

ABSTRACT

There have been many debates and discussions about the evaluation of learning in Brazilian education. Therefore, this paper presents the results of the research developed in the Integrated Unit Codozinho on evaluation of learning with analysis of the instruments and criteria used by teachers. The research had the interview of the teachers and the pedagogical coordinator, as an instrument to collect the information, with the intention of understanding the causes of a classification evaluation, still present in the school, for having the evaluation only with a verification of knowledge through tests and / Or examinations, to measure a grade to the student, resulting in the approval or disapproval of the student. Thus, the research reveals the need for a meaningful evaluation practice, with the pedagogical coordinator as the coordinator of all the work, provoking the teachers to reflect on the evaluation practices and the methodologies planned to be carried out with the necessary interventions to improve teaching learning. However, the research contributes to the understanding that all school work should be articulated and centralized in student learning, with well-planned didactic-pedagogical activities in accordance with the pedagogical political project of the school having the pedagogical coordinator as mediator of the process.

Keywords: Classification evaluation. Instruments. Criteria. Intervention. Significant evaluation

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	10
2. OBJETIVO DA PESQUISA	14
2.1. Objetivo Geral.....	14
2.2. Objetivos Específicos.....	14
3. METODOLOGIA – ABORDAGEM E PROCEDIMENTOS	15
4. AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO BÁSICA	18
4.1. O fenômeno avaliativo: alguns apontamentos.....	19
4.2. Aspectos normativos da avaliação educacional: o contexto da lei e das orientações do SAEB.....	21
5. A IMPORTÂNCIA DA AVALIAÇÃO PARA O DESENVOLVIMENTO DA APRENDIZAGEM: O que se faz na escola	27
5.1. Os modelos de avaliações existentes nas escolas (provas)	28
5.2. As Diretrizes Nacionais e a Avaliação da aprendizagem	29
5.2.1. Diretrizes Nacionais da Educação Básica	31
5.2.2. Parâmetros Curriculares Nacionais e Avaliação	33
5.2.3. Base Nacional Comum e Avaliação	35
6. O QUE NOS REVELA A ESCOLA DO CODOZINHO: um estudo dos aspectos avaliativos	37
6.1. Conhecendo a escola.....	38
6.2. As formas de avaliação: a visão dos professores e coordenador pedagógico	38
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS	52
REFERÊNCIAS	54

1. INTRODUÇÃO

As questões referentes a avaliação da aprendizagem são constantemente debatidas por estudiosos e profissionais da educação que se interessam pelo assunto. E a partir da década de 80, com a implantação de políticas para a democratização da sociedade brasileira, essas discussões tem se intensificado cada vez mais no contexto educacional, mas, ainda há muito o que ser esclarecido sobre esse tema de extrema relevância para a educação brasileira.

Com o intuito de compreender como os professores atualmente desempenham a prática avaliativa na escola, optou-se por realizar uma pesquisa na escola Unidade Integrada Codozinho, desenvolvendo o tema Avaliação da aprendizagem, analisando os instrumentos e os critérios adotados pelos (as) professores (as) nesta escola.

Para melhor embasamento sobre o assunto buscou-se os aportes teóricos principalmente em autores como Hoffmann, Luckesi, e outros que com estudos e pesquisas nesse tema, a LDB – 9394/96 e também o Projeto Político Pedagógico da escola, para subsidiarem de maneira mais objetiva e segura a compreensão da avaliação, tendo em vista, que ainda existe a presença do modelo pedagógico diretivo que resulta na avaliação classificatória. E também um estudo no projeto Político pedagógico da escola, portanto, com a necessidade de ser superado e substituído por um modelo de avaliação onde prevaleça o acompanhamento do processo, visando a conhecer a qualidade da aprendizagem.

A referida pesquisa está organizada em quatro capítulos. Sendo que primeiro faz a apresentação do trabalho, trazendo a problemática referente a avaliação da aprendizagem; a justificativa pela realização da investigação; os objetivos a serem alcançados; a metodologia e os procedimentos utilizados. Possibilitando aos leitores uma visão geral e sintetizada de todo o trabalho realizado durante a pesquisa.

O segundo capítulo, trata da avaliação da aprendizagem na Educação Básica do Brasil, focalizando os fenômenos avaliativos em sua dimensão histórica, os documentos legais que normatizam a avaliação educacional, as avaliações externas, a importância da avaliação para o desenvolvimento da aprendizagem, os modelos de avaliação existentes nas escolas e as diretrizes nacionais entre elas as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica, os PCNs, a Base Nacional Comum).

No terceiro capítulo, traz o resultado das análises feitas na escola campo da pesquisa, através de entrevistas como instrumento que nos possibilitou conhecer a prática

avaliativa utilizada na escolar, bem como os aspectos que dificultam o desenvolvimento de uma avaliação formativa tendo os professores e a coordenadora pedagógica como atores dessa pesquisa.

O quarto capítulo faz as considerações finais, fazendo um breve retrospecto do trabalho desenvolvido e as expectativas esperadas com a realização da pesquisa.

Assim, foi preciso um aprofundamento das legislações oficiais que regulam a educação brasileira, obras de autores que abordam essa temática e o projeto político pedagógico da escola, tendo uma visão histórico-crítica do processo avaliativo, a partir das mudanças estabelecidas principalmente pela LDB nº 9394/96. Destarte, é preciso melhorar a compreensão crítica da avaliação, com o objetivo de identificar, ordenar e estabelecer os pontos relevantes para a pesquisa, que Moretto nos orienta:

Como diferenciar ou aproximar os trabalhos? É possível imaginar tendências? Ênfases? É legítimo imaginar que ao longo dos tempos as ênfases, as escolhas teóricas e metodológicas ou mesmo os recortes feitos pelos pesquisadores foram se alterando de diferentes maneiras (MORETTO, 2007, p. 73).

Pensar a avaliação da aprendizagem como sendo uma atividade complexa, que envolve vários momentos e situações distintas, torna esse processo muito mais difícil de ser concretizado.

Outra causa que influenciou a realização da pesquisa por esse tema, também se justifica exatamente em face aos baixos índices de qualidade no ensino e aprendizagem apresentados nos resultados das avaliações aplicadas aos alunos pelos professores, não só desta escola, mas, por grande parte dos professores de outras escolas da rede municipal. E que ultimamente tem incomodado, não só a mim, mas a todos os que almejam uma educação de qualidade.

Esses resultados são decorrentes do mau desempenho das práticas pedagógicas desenvolvidas nas escolas; falta de articulação entre as propostas avaliativas da instituição escolar, as orientações sobre a avaliação apresentadas pela coordenação pedagógica e da direção à comunidade escolar e as atividades avaliativas efetivamente desenvolvidas pelos professores; falta de conhecimento mais aprofundado sobre o processo avaliativo da aprendizagem, por professores que tentam superar as práticas consideradas tradicionais; ausência de instrumentos e critérios avaliativos capazes de fornecer indicadores confiáveis com relação as competências e habilidades desenvolvidas pelos alunos nas atividades didáticas que participam e finalmente as condições de apoio que a escola oferece aos professores, no sentido de promover mudanças em suas práticas avaliativas.

Percebendo as dificuldades que muitos professores ainda têm com relação a compreensão das concepções sobre avaliação, sua prática e uso de instrumentos e de critérios adequados para avaliarem seus alunos, visto que esse fato também está associado à sua importância no processo de formação do professor e conseqüentemente do ser humano.

Portanto, o estudo de um tema como esse, tão relevante para a educação, tem sua importância principalmente na ampliação e aprimoramento dos conhecimentos do pesquisador e certamente dos pesquisados, quando estes são despertados para a importância do assunto e para todos que após a conclusão da pesquisa vierem a tomá-la como objeto de estudo, buscando também a ampliação de seus conhecimentos.

Partindo dessa reflexão, espera-se que o resultado desta pesquisa baseada em estudos para diagnosticar, conhecer e entender as causas desses entraves na prática avaliativa dos professores, venha contribuir positivamente para que os professores executem a prática avaliativa de maneira mais consciente. E que futuramente poderá ser feito um trabalho de intervenção para a melhoria das práticas avaliativas na escola campo da investigação, ou mesmo nas escolas da rede municipal de ensino, visando a melhoria dos resultados da aprendizagem dos estudantes.

As contribuições da pesquisa também serão no sentido de subsidiar o desenvolvimento de uma prática avaliativa democrática, formativa e contextualizada. Pois se percebe a maneira seletiva e excludente de avaliação que os professores usam para avaliar a aprendizagem dos educandos, tendo como referencial uma prática de avaliação que só quantifica, daí Sousa (1999, p. 01) propor “que se busque resgatar o sentido constitutivo da avaliação, ou seja, tomá-la como um processo que deve estar a serviço da orientação da aprendizagem e estímulo aos alunos para o avanço do conhecimento, cumprindo uma função eminentemente formativa”. Corroborando com a mesma ideia Luckesi (1998, p. 71) vem complementar dizendo que a “avaliação, tanto no geral como no caso específico da aprendizagem, não possui uma finalidade em si; ela subsidia um curso de ação que visa construir um resultado previamente definido”.

Concordando com a fala dos autores, é necessário a compreensão de avaliação como uma opção específica no processo da aprendizagem e que condiciona a organização dos trabalhos da escola, do ato de ensinar e aprender e do trabalho dos educadores e educandos, além de levar os profissionais a repensarem essa organização nas propostas de reorientação para o sucesso da aprendizagem. Tendo em vista que essa organização deve

ser planejada e antes de tudo está pré-estabelecida e registrada no documento carro chefe da escola, que é o Projeto Político Pedagógico.

Indo mais além, Luckesi (1998, p. 71) continua a dizer também que a “avaliação subsidia 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.

Portanto, fica evidente que essa articulação deve ser estudada, definida e delineada no projeto político pedagógico da escola, abordando principalmente as questões relacionadas a avaliação, considerando os instrumentos e os critérios avaliativos, sendo estas estratégias de formação, facilitadora dos processos que envolvem a avaliação de modo geral.

2 OBJETIVO DA PESQUISA

Este trabalho se propõe a provocar uma ampla reflexão crítica e criteriosa, passiva de mudança de postura, caso seja necessário, sobre as questões que envolvem os aspectos avaliativos da aprendizagem presentes no cotidiano escolar. Uma vez que avaliação deve ser feita diariamente e não só em torno dos educandos, mas, de todos os que compõem o processo educacional. Visando a construção da autonomia e da cidadania, sendo uma responsabilidade individual e coletiva. Para isso, foram selecionados os seguintes objetivos gerais e específicos:

2.1. Objetivo geral

Analisar e Compreender as concepções, os critérios e instrumentos que compõem o processo avaliativo na ação pedagógica, como subsidio para o acompanhamento e garantia na qualidade da aprendizagem dos educandos, tendo como foco a construção da autonomia, cidadania, formação profissional e da convivência social conforme estabelece os documentos legais.

2.2. Objetivos Específicos

Identificar as concepções de avaliação e os principais instrumentos e critérios avaliativos utilizados pelos professores; analisar as concepções dos professores e da coordenadora pedagógica sobre avaliação da aprendizagem; identificar as práticas avaliativas utilizadas no processo educativo; analisar a função da coordenadora pedagógica no processo avaliativo; destacar as características positivas e negativas do processo de avaliação do ensino e aprendizagem a partir dos relatos dos professores.

3 METODOLOGIA - ABORDAGENS E PROCEDIMENTOS

Após a definição de toda a problemática e dos objetivos que foram traçados para a execução da pesquisa, tendo em vista que qualquer trabalho científico seja mediado e norteado pela escolha e aplicação de um método de trabalho que permita a sua concretude. Portanto, se faz necessário estabelecer a metodologia que será desenvolvida durante todo o trabalho, bem como a abordagem e os procedimentos que serão adotados.

Neste caso, se optou pela abordagem qualitativa, prevalecendo a entrevista como instrumento para a coleta dos dados, considerando ser mais adequada ao tema pesquisado, por fornecer as informações de forma descritiva, permitindo de maneira mais clara, conhecer e entender a realidade do trabalho desenvolvido pelos profissionais da educação na escola.

A pesquisa tem a pretensão de contribuir para o aperfeiçoamento de novas práticas de avaliação da aprendizagem, a partir de revisão bibliográfica e de análises das falas concedidas nas entrevistas, respeitando a importância e a riquezas das informações.

É importante também fazer a descrição metodológica dos procedimentos a serem seguidos nesta etapa da pesquisa, assim como os instrumentos utilizados, tornou-se necessário visitar algumas obras que discorrem sobre avaliação da aprendizagem, para revisão e apropriação do seu significado afim de encontrar nas falas dos entrevistados sinais de contraposição, ou até mesmo de concordância sobre a avaliação tradicional e classificatória e a avaliação democrática, como é estabelecida pelas legislações que regem a educação brasileira atualmente.

Para o levantamento das informações foram entrevistados professores que atuam na referida escola, o que Michel (2005, p. 37) chama de técnicas de pesquisa e que segundo ele “são instrumentos utilizados nas áreas de ciências sociais, principalmente, com finalidade de levantar dados e informações para análise e a explicação de aspectos teóricos estudados”. Sendo que neste caso, optou-se pela entrevista como meio confiável de se obter as informações mais precisas, pelo fato de que o entrevistador estará frente a frente com o entrevistado.

A entrevista será descrita como um instrumento usado para obter as informações das falas dos professores e da coordenação pedagógica que foram registradas através de gravações, para posteriores análises. Essas informações são obtidas através da interação pesquisador e pesquisado, que na definição de Gil (1999, p. 117) “a entrevista é uma forma de interação. Mais especificamente, é uma forma de diálogo assimétrico”.

Compartilhando das ideias do autor, optou-se pela entrevista por apresentar um roteiro de perguntas pré-estabelecidas e que foram aplicadas igualmente a todos os pesquisados, para de posse das informações, fazer uma análise mais detalhada, comparando-as para detectar as divergências e as semelhanças de ideias e opiniões emitidas pelas falas dos entrevistados, de modo que não há influência do entrevistador em suas respostas.

De posse das informações coletadas nas entrevistas, foram feitas observações e em seguida a separação das respostas de acordo com as perguntas aplicadas aos entrevistados. Esse material permitiu uma visão mais aproximada da real situação sobre a prática de avaliação utilizada pelos professores na Unidade Integrada Codozinho, a partir de análises das informações dadas pelos entrevistados.

A partir dessa análise foi elaborada uma síntese das falas dos entrevistados, destacando os pontos que foram passíveis de comentários e ao mesmo tempo sujeitos a críticas que venham despertar para uma prática avaliativa mais eficaz.

No entanto, os procedimentos a serem adotados na pesquisa, segundo Quivy, Campenhoudt (2003, p. 25) são “uma forma de progredir em direção a um objetivo. Expôr o procedimento científico consiste, portanto, em descrever os princípios fundamentais a pôr em prática em qualquer trabalho de investigação”. Neste caso o referido autor (2003, p. 183) diz ainda que “esta operação consiste em recolher ou reunir concretamente as informações determinadas junto das pessoas ou das unidades de observação”.

Por isso, a entrevista se vale de um roteiro de perguntas previamente elaborado, direcionado exclusivamente ao objeto que se deseja investigar.

Como já vimos, a pesquisa foi aplicada na Unidade Integrada Codozinho, que está localizada no povoado do mesmo nome (Codozinho) no município de Bequimão-MA, atendendo alunos dos povoados adjacentes, oferecendo o ensino do Infantil ao 9º ano do ensino fundamental, na faixa etária de quatro (04) a catorze (14) de idade. Para esses alunos, a escola é o local mais apropriado para se buscar o conhecimento e a formação de sujeitos críticos e conscientes, para o de exercício da cidadania.

No quadro de profissionais da educação a escola conta com alguns professores que tem apenas o ensino médio e a maioria qualificados em licenciatura e especialização. Seu corpo administrativo é composto por um diretor geral e um adjunto, ambos graduados, uma coordenadora pedagógica (especialista) e ainda agentes administrativos. A escola pauta as atividades em seu projeto político pedagógico, documento que norteia todo o trabalho realizado na escola. Quanto sua estrutura física é considerada uma escola de

pequeno porte, comportando sua clientela adequadamente de acordo com as necessidades, aparentemente apresenta um ambiente de harmonia e respeito entre os partícipes de todas as atividades desenvolvidas na escola. .

Em suma, espera-se que este primeiro capítulo possibilite aos leitores uma visão geral e de forma sintetizada de todo o trabalho realizado durante a pesquisa, servindo de embasamento para melhor conhecimento do processo avaliativo e sua historicidade, abordados no capítulo a seguir.

4 A AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO BÁSICA DO BRASIL

Desde a Constituição de 1988 a Educação Básica no Brasil vem passando por inúmeras mudanças. Dentre as mudanças mais significativas temos os procedimentos utilizados para avaliar a aprendizagem dos alunos nas escolas. Por esse motivo, as questões relacionadas à avaliação se constituem enquanto objeto de pesquisa e discussão que influencia as práticas desenvolvidas pelos professores e equipe pedagógica das escolas.

Portanto, o ato de avaliar é inerente a qualquer atividade desenvolvida pelo ser humano e, não obstante no processo educativo não é diferente, havendo a necessidade de ser mais presente e mais eficiente.

Atualmente a avaliação da aprendizagem deve ser parte integrante e intrínseca do projeto político pedagógico da escola, sendo oportuno para a tomada de decisões obedecendo a critérios estabelecidos previamente pela instituição escolar e os profissionais de educação que dela fazem parte.

Tradicionalmente, a avaliação da aprendizagem no espaço escolar foi entendida como um ato isolado de caráter punitivo, disciplinador sendo pensado como o fim de um processo que talvez nem fora iniciado, tendo para isso a ação do medir, resultando na classificação, reprovação e muitas vezes é responsável pela desistência da maioria dos estudantes, por se sentirem totalmente desmotivados para o estudo, principalmente porque falta estratégias metodológicas capazes de causar entusiasmo aos aprendizes.

Apesar de muitos debates, pode se observar que a prática avaliativa da aprendizagem ainda está arraigada àquela da avaliação tradicional com foco somente na nota. Confrontando com as concepções dessa prática, a compreensão de uma prática avaliativa eficaz e democrática é necessário que tanto a escola quanto os professores tenham convicção da concepção de avaliação formativa no processo de ensino e aprendizagem. Assim como, de seus respectivos papéis para proporcionar momentos de conhecimento e aprendizado ao educando de forma mais prazerosa, estimulando-o para avançar sempre em direção a novos conhecimentos, mediado pela avaliação visando dar continuidade ao processo de aprendizagem.

Vale lembrar que existem várias abordagens ou formas de avaliação, o que implica em dizer que a instituição escolar, através de seus membros, tem total autonomia para escolher a forma de avaliação a ser implantada na escola. Levando em consideração que deve ser uma avaliação mediadora do conhecimento, que Hoffmann (2009) diz ser

aquela avaliação que analisa a aprendizagem dos alunos demonstradas em todas as ações que realizam diante dos conteúdos trabalhados nas diferentes áreas de conhecimento, solucionando as situações adversas ao que foi planejado.

No entanto, os professores precisam associar teoria à prática. Se observa que há um descompasso entre a compreensão sobre as concepções de avaliação e as práticas avaliativas desenvolvidas na escola. É comum ouvir belos discursos de professores a respeito da avaliação, porém, o que se apresenta na prática é completamente dissociado da teoria, não havendo nenhuma relação entre ambas. Não de maneira generalizada, mas, ainda existem professores que se atem somente a nota dizendo ou pensando que estão avaliando seus alunos, confundindo o ato de avaliar com o de medir.

Estudos apontam para a necessidade de mudanças dessa prática. Não fixar a nota como único instrumento para aprovar ou reter o aluno e sim buscar outros meios de avaliação que mostre o conhecimento discente de acordo com a que realmente aprendeu.

4.1. O fenômeno avaliativo: alguns apontamentos

Diante das políticas para democratização da educação brasileira que amplamente vem sendo apresentadas nos documentos oficiais que regem a educação e que se intensificaram a partir da década de 80, faz surgir entre outros, debates sobre avaliação da aprendizagem como tema central de discussões, consideradas por vários estudiosos como modelo de uma prática (LUCKESI, 1998; PERRENOUD, 1999; SAUL, 1988; SOUSA, 1995; HOFFMAN, 1993, 1995) “autoritária e seletiva”, a qual Sousa em concordância com os autores afirma que,

[...] como parte de uma ação política que visa a discriminar, através do processo educativo, aqueles que a sociedade já mantém discriminados socioeconômica e culturalmente. A crença liberal no esforço e no mérito pessoal como responsáveis pelo sucesso do aluno em um processo educativo tem utilizado a avaliação como um instrumento de legitimação da seletividade da educação e conferido ao ensino e às escolas um papel subsidiário diante do fracasso escolar (SOUSA, 1995, p. 146).

A avaliação sendo concebida dessa forma, caracteriza-se como modelo punitivo, excludente e classificatório, contribuindo cada vez mais para a formação de uma sociedade discriminadora, desigual e injusta, impossibilitando o aluno de progredir com sucesso nos estudos.

Para Luckesi (1998), uma avaliação escolar conduzida de forma inadequada pode, conseqüentemente, ocasionar grandes prejuízos ao educando como por exemplo, a

repetência, a evasão, evidentemente os mais frequentes no espaço escolar. Uma vez que não cause um ou outro, ainda assim pode impedir que o aluno avance em conhecimento e aprendizagem, visto que, a forma de como o ensino às vezes é conduzido, não dá estímulo e prazer para o aluno continuar a vida estudantil.

Como forma de oportunizar o conhecimento do educando mediado pelo trabalho sistematizado do professor, surgem novas propostas de avaliação a serem apresentadas na formação inicial e continuada dos professores, contendo três funções básicas: diagnóstica, formativa e somativa. No entanto, para legitimar essas novas práticas avaliativas a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96, no artigo 24 estabelece que “a avaliação do desempenho do aluno deve ser contínua e cumulativa, prevalecendo os aspectos qualitativos sobre os quantitativos e os resultados ao longo do período sobre os de eventuais provas finais”.

Outro documento que faz críticas a prática da avaliação tradicional são os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), que respaldados na LDB, defendem uma avaliação contínua da aprendizagem cujos resultados obtidos possibilitarão ao professor fazer uma reflexão sobre a sua prática e efetuar os ajustes adequados para que ocorra a aprendizagem dos alunos. Dessa forma, o objetivo é dar um novo sentido ao trabalho do professor, tendo a avaliação como forma de reorganização e redirecionamento do seu fazer pedagógico.

Tendo em vista que a avaliação da aprendizagem, não é a única, mas, umas das atividades que necessariamente deve acontecer dentro e durante todo processo de ensino, sendo parte integrante e permanente de todo trabalho pedagógico com ações direcionadas ao acompanhamento e desenvolvimento do aluno. Para sua efetivação faz se necessário que o professor conheça e compreenda as propostas de avaliação bem como suas respectivas funções.

No processo de ensino aprendizagem a avaliação diagnóstica para Sant’Anna (1995, p. 33) “visa determinar a presença ou ausência de habilidades, inclusive buscando detectar pré-requisitos para novas experiências de aprendizagem”. Comungando da mesma ideia, Luckesi (2005, p. 81) diz que “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”.

Para os autores, a avaliação será o momento de observação e reflexão sobre o conhecimento adquirido pelo aluno, bem como a trajetória desse conhecimento,

verificando suas fragilidades para que sejam planejadas ações capazes de superar as dificuldades e aprimorar as habilidades de modo que possam impactar positivamente no ensino aprendizagem.

A avaliação em sua função formativa, na visão de Sat'Anna (1995, p. 34) é assim chamada “no sentido que indica como os alunos estão se modificando em direção aos objetivos”. Aqui se observa o acompanhamento da aprendizagem de forma contínua durante todo o processo, possibilitando a intervenção para corrigir os possíveis erros, quando fogem aos objetivos traçados assegurando o direito ao ensino e aprendizagem.

A avaliação somativa ao contrário da diagnóstica e da formativa tem como objetivo a classificação do aluno segundo o aproveitamento ao final de um período estabelecido. Zabala retrata isso quando afirma que,

A avaliação somativa ou integradora é entendida como um informe global do processo que, a partir do conhecimento inicial (...), manifesta a trajetória seguida pelo aluno, as medidas específicas que foram tomadas, o resultado final de todo o processo e, especialmente, a partir deste conhecimento, as previsões sobre o que é necessário continuar fazendo ou o que é necessário fazer de novo (ZABALA, 1998, p. 200).

Neste caso, os alunos são avaliados individualmente ou em grupo e não havendo avanço em relação aos objetivos traçados, deverão ser planejadas novas ações para que a aprendizagem aconteça. Vale ressaltar que a avaliação somativa sendo entendida como classificatória, não necessariamente deve ser excludente, no entanto, qualquer avaliação pode se tornar excludente e classificatória, dependendo das concepções que o aplicador tem do processo educativo. Sabemos que a avaliação pode acontecer de várias formas, porém, o que deve ser considerado na prática avaliativa é a sua relação com os princípios de aprendizagem que seguimos estando em conformidade com função que a educação escolar tem na sociedade.

4.2. Aspectos normativos da avaliação educacional: o contexto da lei e das orientações do SAEB

A educação brasileira ao longo de sua história vem causando inquietações àqueles que lutam por uma educação de qualidade para todos. Através de debates, discussões e confrontos de ideias surgiram vários documentos oficiais para regulamentar e assegurar a qualidade e a democratização da educação.

A promulgação da Constituição Brasileira de 1988 em seu artigo 205 determina a educação como direito de todos, garantindo a obrigatoriedade do ensino

fundamental e o dever dos sistemas públicos em assegurarem sua oferta. Com respaldo legal políticas educacionais brasileiras foram intensificadas, principalmente nas últimas décadas, visando prioritariamente à universalização do acesso ao ensino fundamental, em cumprimento à exigência estabelecida pela Lei Federal.

A partir daí surgem outras legislações que passam a regulamentar esse direito, dentre elas destacamos a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional-LDB 9394/96, que dedica 20 de seus artigos (22 a 42) para tratar especificamente da Educação Básica, em nosso país. Esses artigos normatizam as finalidades, a organização, o financiamento e as responsabilidades dos entes federados, das instituições de ensino, dos pais e dos professores. Por essa razão o conhecimento da LDB é de extrema importância para a compreensão da educação como direito de todo cidadão brasileiro em qualquer nível ou etapa. Todavia a garantia desse direito concretiza-se mediante políticas públicas implementadas pelo Ministério da Educação-MEC e consolidadas pelos entes federados.

Uma análise documental cuidadosa nos permite conhecer as principais políticas públicas nacionais, estaduais e municipais para a garantia da educação igualitária como um direito humano. Dentre tais políticas podemos destacar a promulgação da nova LDB Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96, que influenciou diretamente na “organização e funcionamento da educação no país abrindo a possibilidade de aceleração de estudos e a regularização do fluxo escolar, visando superar progressivamente as elevadas taxas de distorção idade/série”, o que mais tarde acarretaria num significativo crescimento na demanda do Ensino Médio, conforme Relatoria Nacional para o Direito Humano à Educação.

É notório o esforço do Ministério da Educação em ampliar o tempo de escolaridade dos brasileiros no Ensino Fundamental, isso pode se constatar ao analisar a Lei 9394/96, que sinalizou para um ensino obrigatório de nove anos de duração (Art.32), a iniciar-se aos seis anos de idade, o que por sua vez tornou-se meta da educação nacional pela Lei nº 10.172/2001 que aprovou o Plano Nacional da Educação (BRASIL, 2006, p. 3).

Aqui uma observação se faz necessária: mesmo com a LDB 9394/96 provocando uma mudança na nomenclatura que passou de Ensino de Primeiro Grau para Ensino Fundamental e assinalando para uma ampliação dos anos de escolaridade e com a aprovação do Plano Nacional de Educação pela Lei 10.172/2001, a política só foi efetivada cinco anos depois com,

Alcançando maior nível de escolaridade a aprovação da Lei 11.274/2006 que veio implantar progressivamente o Ensino Fundamental de nove

anos, pela inclusão das crianças de seis anos de idade, com dupla intenção: oferecer maiores oportunidades de aprendizagem no período da escolarização obrigatória e assegurar que, ingressando mais cedo no sistema de ensino, as crianças prossigam nos estudos (BRASIL, 2006).

Dessa forma, o Conselho Nacional de Educação (CNE) no cumprimento de suas funções normativas elabora Diretrizes e orientações que devem ser observadas pelos sistemas de ensino para a reorganização do Ensino Fundamental de 9 (nove) anos.

O acesso ao ensino fundamental a partir dos 6 (seis) anos de idade é resultado da luta pelo direito à educação travada pelos países ocidentais, por diferentes grupos sociais dos setores populares para o exercício da cidadania e a garantia dos direitos civis, políticos e sociais. De acordo com Cury (2002), seja por razões políticas, seja por razões ligadas ao indivíduo, a educação foi tida historicamente como um canal de acesso aos bens sociais e à luta política e, como tal, também um caminho de emancipação do indivíduo. Ou seja, a educação é um direito civil garantido pela legislação brasileira ao cidadão que independe de sua situação econômica, social e cultural, portanto, “os direitos civis, políticos e sociais focalizam, pois, direta ou indiretamente, o tratamento igualitário, e estão em consonância com a temática da igualdade social” (BRASIL, 2013 p.105), a aquisição desses direitos por meio de conhecimentos aumenta a probabilidade de seu sucesso no processo de escolarização e o ingresso na modalidade posterior, no caso o Ensino Médio.

A LDB em seu artigo 24 trata a avaliação como forma de subsidiar o ensino e aprendizagem do aluno e mais especificamente no inciso – V estabelece que o desempenho do aluno deve ser avaliado de forma contínua e cumulativa, considerando que os aspectos qualitativos prevaleçam sobre os quantitativos e de modo semelhante, os resultados acumulados ao longo do período sobre os resultados das provas finais.

Nessa perspectiva, a avaliação deve ser entendida pelo professor, não mais como um momento de transmissão conteúdos e acúmulo notas para classificar ou reter o aluno e sim, como o ato de averiguar e analisar sua prática avaliativa sendo parte de um processo onde Freire (2003, p. 118) defende que “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção”, havendo a necessidade de observância e compreensão das dificuldades e avanços do educando, para que seja feita a intervenção necessária, quando os objetivos traçados não forem alcançados continuando Freire acrescenta,

Meu papel como professor, ao ensinar o conteúdo a ou b, não é apenas o de me esforçar para, com clareza máxima, descrever a substantividade do conteúdo

para que o aluno o fixe. Meu papel fundamental, ao falar com clareza sobre o objeto, é incitar o aluno a fim de que ele, com os materiais que ofereço, produza a compreensão do objeto em lugar de recebê-la, na íntegra, de mim. Ele precisa se apropriar da inteligência do conteúdo para que a verdadeira relação de comunicação entre mim, como professor, e ele, como aluno se estabeleça (FREIRE, 2003, p. 118).

Dessa forma, é necessário que haja envolvimento e comprometimento do professor em planejar, mediar e acompanhar todo o processo de ensino e aprendizagem, buscando instrumentos avaliativos adequados de acordo com os objetivos das atividades trabalhadas com os alunos.

Podemos comemorar grandes avanços no âmbito educacional, principalmente, no que se refere a universalização e acesso ao ensino fundamental, porém, temos muito a melhorar na qualidade da educação oferecida pelos professores, escolas e o sistema educacional como um todo, assumindo um caráter de urgência a organização de políticas que objetivem democratizar as oportunidades educacionais para além da ampliação do número de vagas.

Sob a óptica de que há urgência em desenvolver ações voltadas para a compreensão da verdadeira função da escola e para a melhoria da qualidade do ensino, a avaliação é o meio importante para subsidiar o diagnóstico e direcionar decisões capazes de promover mudanças no espaço escolar. A partir da década de 1990, o Ministério da Educação instituiu, por intermédio do Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais (Inep), o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb), incluindo as chamadas avaliações externas.

Desde então, a avaliação educacional pôde ser identificada a partir de duas dimensões: uma é avaliação interna – aquela que professor (a) realiza com seus alunos como parte do seu trabalho pedagógico, com o objetivo de verificar o aprendizado do aluno após ter ministrado uma aula ou conteúdo, atividade desenvolvida ou até mesmo tarefa desenvolvida pelos alunos. A outra é avaliação externa – aquela que avalia o desempenho escolar dos alunos em larga escala, de natureza sistêmica, realizada por agente externo à escola, com o objetivo de verificar se o aluno aprendeu o que deveria ter aprendido em determinado período e/ou etapa da educação básica. E, ainda, a avaliação Institucional que pode ser interna (auto avaliação) ou externa (avaliação que utiliza instrumentos produzidos e aplicados por pessoas de fora da instituição), nas duas situações

esta avaliação é realizada com o objetivo de verificar o grau de satisfação e eficiência da instituição referente ao serviço prestado.

Portanto, o SAEB tem o objetivo de conhecer a realidade e a qualidade da escola pública brasileira através de dados coletados a partir de exames de proficiência em Matemática e em Língua Portuguesa. Além disso, procura conhecer as condições internas e externas que interferem no processo de ensino e aprendizagem, por meio da aplicação de questionários de contexto respondidos por alunos, professores e diretores, e por meio da coleta de informações sobre as condições físicas da escola e dos recursos de que ela dispõe (BRASIL, 2007). As provas são realizadas a cada dois anos em amostras de alunos dos sistemas públicos e particulares, abrangendo o ensino fundamental e o ensino médio.

A Prova Brasil (também chamada Avaliação Nacional do Rendimento Escolar) gera informações sobre a qualidade do ensino ministrado nas escolas, com vistas a contribuir para o desenvolvimento de ações pedagógicas e administrativas direcionadas à correção de distorções, superação de desafios e melhoria do ensino. Aplicada aos alunos das 5^o, 9^o, ano do ensino fundamental e 3^o ano do ensino médio a cada dois anos, de forma censitária, e almeja promover o desenvolvimento de uma cultura avaliativa que estimule a melhoria de padrões de qualidade e equidade da educação brasileira, bem como do adequado controle social de seus resultados. Informa a média geral e o percentual de estudantes por nível de aprendizagem de cada escola de ensino fundamental.

Quando se fala em Prova Brasil são muitas opiniões divergentes que se levantam principalmente por parte dos professores, assim como de outros profissionais da educação, quanto aos reais benefícios oferecidos por ela.

Esse fato pode ser facilmente comprovado quando conversamos com professores, gestores e coordenadores do Ensino Fundamental e ouvimos seus relatos afirmando que não veem vantagens na Prova Brasil, ou então que não compreendem como funciona esse tipo de avaliação, ou ainda que veem a Prova Brasil como mais uma prova.

Na verdade, a Prova Brasil apesar de já existir há uma década, ainda é pouco conhecida pelos profissionais do ensino, quando muito, sabe-se sobre a data prévia da sua aplicação e alguma divulgação dos resultados, mas infelizmente os objetivos, sua organização e o mais importante, que é saber o que fazer com os resultados, segue desconhecido por muitos, com isso torna-se necessário dedicarmos tempo para estudo e compreensão das avaliações externas, sendo responsabilidade do gestor e do coordenador pedagógico promover encontros pedagógicos para estudo coletivo sobre essa temática.

A Prova Brasil é um conjunto de testes que avaliam os alunos em suas competências leitoras em Língua Portuguesa, bem como suas competências em resolução de problemas matemáticos, e conforme as habilidades demonstradas na prova os alunos são classificados em um determinado nível que varia do básico ao desejável.

Outros tipos de avaliação externa são a Provinha Brasil aplicada aos alunos do 2º ano do ensino fundamental em duas etapas; Enem – Exame Nacional do Ensino Médio, aplicado de forma individual, de caráter voluntário, aos estudantes que estão concluindo ou que já concluíram o ensino médio; Pisa – Programa Internacional de Avaliação de Alunos, aplicada a alunos de 15 anos no ensino regular (7ª série em diante). Abrange os domínios de Leitura, Matemática e Ciências, não somente relativos ao currículo, mas também relativos a conhecimentos relevantes e às habilidades necessárias à vida adulta. As avaliações são realizadas a cada três anos e o Brasil participa desde sua primeira edição, em 2000. Os Sistemas municipais e estaduais de educação criaram seus próprios meios de avaliação, adaptados às peculiaridades regionais.

Nesse contexto é que será discutida a questão do fracasso escolar evidenciado por esse tipo de avaliação, como também será discutido o uso de estatísticas no campo educacional, uma vez que a importância das avaliações externas está exatamente em coletar informações sobre o rendimento ou fracasso da educação. As informações apresentam estatisticamente os baixos índices educacionais, sendo o ponto de partida para que sejam discutidas questões referentes ao fracasso escolar, sendo que o produto dessas discussões, levam a reflexão, planejamento e implementação de políticas educacionais com ações que possibilitam uma intervenção pedagógica, com o objetivo de melhorar a oferta e assegurar uma educação com qualidade em todas as escolas brasileiras.

Finalmente, deve se considerar a estreita relação entre a avaliação do rendimento escolar e a avaliação externa que se complementam no ato de avaliar, apontando a necessidade de ser implantado um sistema de avaliação no interior de cada escola, auxiliando os professores a refletirem sobre os aspectos que podem ajuda-los no dia-a-dia em sala de aula. Oferecendo ainda subsídios suficientes para direcionar a prática pedagógica do professor em consonância com o recomendado pelos documentos oficiais que regem a educação

5 A IMPORTÂNCIA DA AVALIAÇÃO PARA O DESENVOLVIMENTO DA APRENDIZAGEM: O QUE SE FAZ NA ESCOLA?

A avaliação escolar é um momento propício para refletir acerca da aprendizagem do aluno, sobre o trabalho desenvolvido pelo professor em sala de aula e ainda sobre atuação da própria instituição escolar no processo avaliativo, uma vez que a avaliação deve ser um ato rotineiro, não isolado e coletivo. Luckesi (2000, p. 01) relata que “a avaliação da aprendizagem escolar se faz presente na vida de todos nós que, de alguma forma, estamos comprometidos com atos e práticas educativas”.

Por essa razão, se afirmar que a avaliação da aprendizagem é um ato individual e coletivo por compreender que todos os atores da instituição escolar estão direta ou indiretamente envolvidos nesse processo, exigindo de cada um, uma visão mais apurada em relação às concepções e às formas de avaliação.

É verdade que já houve avanços nesse aspecto, porém, ainda se observa nas escolas, uma prática avaliativa tradicional e eminentemente classificatória voltada somente para a atribuição de notas, sem perspectivas de mudanças, tornando a escola através da avaliação, um espaço de punição, classificação e exclusão do aluno.

A avaliação da aprendizagem escolar se faz presente na vida de todos nós que, de alguma forma, estamos comprometidos com atos e práticas educativas.

Levando em consideração que a escola seja um espaço democrático, onde o direito à aprendizagem deve ser assegurado, para que sejam formados cidadãos críticos e conscientes, capazes de desempenhar seu verdadeiro papel na sociedade e sendo a avaliação um meio capaz de proporcionar esse direito, quando desenvolvida de maneira correta. Contudo, o que se vê, são professores com dificuldades em utilizar a avaliação para esse fim, sem saber aproveitar os dados colhidos com a avaliação para fazer as devidas e oportunas intervenções em prol de uma aprendizagem satisfatória.

De maneira não generalizada, o modelo de avaliação tradicional que ainda é presente nas escolas se baseia, mesmo que de maneira inconsciente, às vezes, na compreensão que pressupõe a educação como forma de conservação e reprodução da sociedade (Althusser, Bourdieu e Passeron, 1975). Para os autores, essa prática acontece de forma autoritária claramente demonstrada e percebida no ato da avaliação empregada pelo professor. Tendo em vista que o professor “avalia” somente o aluno, como se a nota fosse somente sua, não levando em consideração que essa nota é decorrente, isto é, tem influência direta do professor, sendo que o seu trabalho também deve ser analisado, a partir

desse resultado, pois o aprendizado do aluno depende do direcionamento dado pelo professor.

5.1. Os modelos de avaliação existentes nas escolas (provas)

Atualmente nas escolas ainda é muito comum professores utilizarem provas como único meio de avaliação dos alunos. Partindo da ideia de que a avaliação seja confundida com medida, (LUCKESI, 2008, p. 18) “o professor utiliza as provas como instrumento de ameaça e tortura prévia dos alunos, protestando ser um elemento motivador da aprendizagem”. A avaliação como forma de medida, ao contrário do que deveria ser, ocasiona o desânimo, desistência dos alunos, vista como ameaça, punição. Os alunos passam por momentos de teste/provas, simplesmente para acumular notas que em si, não revelam ou dão sentido algum a aprendizagem. Para LUCKESI (2008, p. 21) “de fato, a nossa prática educativa se pauta numa ‘pedagogia do exame’. Se os alunos estão indo bem nas provas e obtêm boas notas, o mais vai...”.

Em outras palavras, essa prática avaliativa nada mais é do que, uma maneira de camuflar o trabalho do professor em sala de aula, tendo a falsa impressão de que através daqueles alunos que tiram “boas notas”, demonstrar que realmente está havendo aprendizagem significativa, as notas baixas apresentadas como resultado dessa forma de avaliação, deveriam ser analisadas criteriosamente para o direcionamento e planejamento de novas metodologias a serem desenvolvidas objetivando o aprendizado do aluno.

A avaliação da aprendizagem escolar que ainda é praticada por grande parte dos professores tendo como base a prova, também é usada para atender seus caprichos, interesses (LUCKESI, 2008). Ou seja, se o professor desejar a aprovação do aluno será elaborada uma prova de fácil resposta, ao contrário, se optar pela reprovação a prova ocorrerá de maneira bem mais difícil e complicada. Em ambos os casos não há um alinhamento entre o que foi ensinado e o que é exigido nas provas, em outras palavras, o professor ensina uma coisa e cobra outra no momento da prova. Comumente, se observa que o professor que age dessa forma recebe o status de bom professor, sendo visto como o professor rigoroso e autoritário.

O professor se engana quando utiliza a prova pensando que está incentivando o educando na busca pela aprendizagem, quando na verdade o que acontece é a verificação e a classificação do aluno Hadji (2001). De certa forma, o ato de avaliar a aprendizagem escolar não deixa de ser um momento que passa pela atribuição de nota, o que se torna

necessário, é não o confundir simplesmente como ato de conferir notas tendo como medida pronta e acabada.

5.2. As diretrizes nacionais e a avaliação da aprendizagem

Para assegurar o direito a educação de qualidade a todos os cidadãos brasileiros, o Ministério da Educação-MEC através do Conselho Nacional de Educação-CNE, promoveu a reformulação e atualização das diretrizes curriculares nacionais adequando novas orientações para a Educação Básica. Tendo como propósito o aperfeiçoamento da educação nacional, de modo que a atender e acompanhar as mudanças que ocorrem no âmbito educacional, ocasionadas principalmente pelas transformações culturais, sociais e econômicas, além da necessidade e urgência na produção de conhecimentos, capazes de fazer com que o sujeito seja inserido na sociedade, propiciando a ampliação de sua visão de mundo em meio às transições repentinas que se acumulam com o passar dos tempos.

Sendo assim, a escola é responsável em promover o indivíduo nos conhecimentos que devem ser historicamente elaborados e sistematizados pela humanidade, conforme Saviani (1980, p. 52), promover o homem significa “torná-lo cada vez mais capaz de conhecer os elementos de sua situação, a fim de poder intervir nela, transformando-a, no sentido da ampliação da liberdade, comunicação e colaboração entre os homens”.

Assim, fica mais evidente que a instituição escolar é o espaço privilegiado e exclusivo para que o saber sistematizado e acumulado historicamente, seja efetivado de forma democrática. A escola também é o espaço que deve assegurar aos profissionais da educação momentos de apropriação do saber formal e científico de maneira mais organizada e sistêmica, possibilitando o acesso aos instrumentos que propiciam o conhecimento dos fundamentos desse saber.

Para que todo esse trabalho seja conduzido de maneira coerente, é necessário que haja uma nítida compreensão de como se desdobra o processo de ensino e aprendizagem. E Luckesi (2002, p. 24) acrescenta que “todos somos educadores e educandos, ao mesmo tempo. Ensinamos e somos ensinados, numa interação contínua, em todos os instantes de nossas vidas”. Logo, as pessoas estão a todo momento aprendendo e ensinando algo novo, sendo que essa aprendizagem pode acontecer de natureza casual ou

organizada, mas sempre com a presença de um mediador para que essa aprendizagem seja efetivada.

A aprendizagem casual acontece de forma natural, espontânea, da relação entre as pessoas e com meio em que se encontram. Segundo Libâneo (1994, p. 82), “pela convivência social, pela observação de objetos e acontecimentos, pelo contato com os meios de comunicação, leituras, conversas etc., as pessoas vão acumulando experiências, adquirindo conhecimentos, formando atitudes e convicções”. Assim, todas as ações praticadas pelo ser humano na sua relação com o ambiente certamente terá como resultado alguma aprendizagem, neste caso específico a casual.

Já a aprendizagem organizada diferente da casual, é intencional, ou seja, é direcionada para determinados conhecimentos e habilidades, podendo acontecer em diversos ambientes, mas é papel da escola e do ensino disponibilizar intermediar a transmissão e assimilação de conhecimentos e habilidades, onde Libâneo (1994) chama esse processo de “assimilação ativa”. Concordando com essa ideia, Freire (2003, p. 86) diz que a aprendizagem se dá por uma reflexão crítica sobre o objeto de aprendizagem e acrescenta: “O fundamental é que professor e alunos saibam que a postura deles, do professor e dos alunos, é dialógica, aberta, curiosa, indagadora, e não apassivada, enquanto fala ou enquanto ouve. O que importa é que professor e alunos se assumam epistemologicamente curiosos”.

Nesse processo, a avaliação deve ser compreendida como ação condutora da organização de todo o trabalho pedagógico, que acontece antes, durante e depois desse trabalho, sendo de fundamental importância para direcionar as atividades desenvolvidas no dia a dia em sala de aula, não só dos professores, mas, também dos alunos e porque não dizer de todos os envolvidos no processo de ensino e avaliação da aprendizagem. E neste caso o professor é o responsável por organizar e mediar os caminhos a serem percorridos entre o conhecimento e o aluno.

Sobre esse processo, Lobato (2002, p. 3) ressalta que “a aprendizagem significativa envolve a aquisição de novos significados e os novos significados por sua vez são produtos da aprendizagem significativa, ou seja, a emergência de novos significados reflete o complemento de um processo de aprendizagem significativa”. Assim, nesse processo a avaliação deve se pautar pela atividade de ação/reflexão/ ação do professor, tendo sempre a aprendizagem do aluno como ponto central desse processo.

A partir dessa nova visão, as mudanças na ação docente, deixam de ser um trabalho burocrático sem nenhuma conexão com a realidade da escola e do aluno, passando a ser uma atividade planejada para acompanhar o processo de ensino e aprendizagem de forma intencional. Porém, essa prática de cuidar da aprendizagem do aluno, implica também em mudança de postura para acolher, diagnosticar e decidir a respeito do processo educativo, como afirma Luckesi (2008), sendo necessário entender a avaliação como ação que regula e dá sentido ao ato educacional, tornando-se indispensável na formação do professor, preparando-o para desempenhar o trabalho docente com qualidade.

5.2.1- Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica

No Brasil a Educação Básica democrática e de qualidade é um direito assegurado pela Constituição Federal; pela Lei nº 9.393/96, de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e pelo Estatuto da Criança e do Adolescente. Além disso, temos ainda as Diretrizes Nacionais da Educação que devido às mudanças apresentadas no campo educacional, surge como necessidade de regulamentação e organização do ensino.

Nessa perspectiva, a Câmara da Educação Básica do Conselho Nacional de Educação (CNE), promoveu uma série de estudos, debates, seminários e audiências públicas envolvendo os sistemas de ensino, órgãos educacionais e sociedade civil organizada, resultando na formulação das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica, com o objetivo de subsidiar e oferecer a educação de qualidade ao educando, de acordo com a faixa etária e nível de aprendizagem adequado e acima de tudo considerando e respeitando as diferenças sociais, culturais, econômicas, emocionais, religiosas, físicas e étnicas.

Tendo como propósito o redirecionamento do ensino, afim de que este seja oferecido satisfatoriamente, resultando na formação de cidadãos dignos e na construção de um país mais justo onde reine a democracia, considerando que,

A formação escolar é o alicerce indispensável e condição primeira para o exercício pleno da cidadania e o acesso aos direitos sociais, econômicos, civis e políticos. A educação deve proporcionar o desenvolvimento humano na sua plenitude, em condições de liberdade e dignidade, respeitando e valorizando as diferenças (BRASIL, 2013, p. 4)

Assim, a instituição escolar não é o único, mas, um dos espaços ideais para a preparação e aperfeiçoamento do sujeito crítico e consciente, pois a escola tem a responsabilidade de oferecer e garantir o acesso, a permanência e o sucesso dos alunos, sendo ela autônoma e capaz de promover um ensino de qualidade. As Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica propõem que sejam definidos instrumentos que regem o trabalho pedagógico e a própria instituição escolar. Nesse sentido o projeto político pedagógico deve conceber a avaliação da aprendizagem como ponto fundamental para o sucesso do aluno considerando três dimensões básicas: avaliação da aprendizagem; avaliação institucional interna e externa; avaliação de redes de educação Básica, conceituado de maneira que,

No nível operacional, a avaliação das aprendizagens tem como referência o conjunto de habilidades, conhecimentos, princípios e valores que os sujeitos do processo educativo projetam para si de modo integrado e articulado com aqueles princípios e valores definidos para a Educação Básica, redimensionados para cada uma de suas etapas.

A avaliação institucional interna, também denominada auto avaliação institucional, realiza-se anualmente considerando as orientações contidas na regulamentação vigente, para revisão do conjunto de objetivos e metas, mediante ação dos segmentos da comunidade educativa, o que pressupõe delimitação de indicadores compatíveis com a natureza e a finalidade institucionais, além de clareza quanto à qualidade social das aprendizagens e da escola. A avaliação institucional externa, promovida pelos órgãos superiores dos sistemas educacionais, inclui, entre outros instrumentos, pesquisas, provas entre outros.

A avaliação de redes de Educação Básica é periódica, feita por órgãos externos às escolas e engloba os resultados da avaliação institucional, que sinalizam para a sociedade se a escola apresenta qualidade suficiente para continuar funcionando (BRASIL, 2013, p. 51).

Essas dimensões da avaliação básica significam estabelecer relações e encaminhamentos das ações que devem direcionar o trabalho coletivo entre gestão escolar, professor, aluno, conhecimento e o meio em que a escola está inserido. Tudo isso, é claro, deve ser parte integrante do projeto político pedagógico da escola, principal instrumento de apoio para que o trabalho seja efetivado, sendo necessário o acompanhamento e avaliação permanente.

Sobre a avaliação da aprendizagem, as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (BRASIL, 2013, p. 123,) concebem como atividade “a ser realizada pelo professor e pela escola, redimensionadora da ação pedagógica e deve assumir um caráter processual, formativo e participativo, ser contínua, cumulativa e diagnóstica”. Desse modo, entende-se que a avaliação formativa na visão de Villas Boas (2002, p. 133) é aquela “que se insere em um trabalho pedagógico que visa a aprendizagem de todos os alunos”

acompanhando todo o processo educativo, diagnosticando e detectando as potencialidades e dificuldades do educando, para de forma imediata fazer as intervenções quando for necessário. A avaliação contínua, poderá acontecer de maneira diversificada utilizando diferentes instrumentos como registros de atividades dos alunos individuais e/ou coletivos (portfólios, exercícios, provas e outros), também possibilita ao professor atender o aluno com dificuldades específicas, adequando os tempos, espaços e até mesmo corpo docente, sendo atendido no mesmo período ou contra turno.

5.2.2. Parâmetros Curriculares Nacionais e a Avaliação

A história da sociedade brasileira é marcada por relações hierarquizadas como o autoritarismo, o escravismo, governos não democráticos e outros privilégios que propiciaram e deixaram como herança a desigualdade, a marginalidade, a injustiça e a exclusão social que ainda se faz presente em nossa sociedade.

Assim, a busca por uma sociedade onde a cidadania seja entendida como resultado de lutas, histórias e conquistas sociais, significa lutar por mudanças nas relações econômica, social, política e cultural de modo que todos os direitos dos cidadãos sejam garantidos. No entanto, há necessidade de se observar um conjunto de princípios democráticos que no campo educacional servirão de instrumentos para orientar, analisar, julgar e criticar as ações, individuais, coletivas e políticas no sentido democrático.

Assim, os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998), obedecendo os documentos legais estabelecem princípios para orientar a educação escolar, como: Dignidade da pessoa humana; Igualdade de direitos; Participação e Corresponsabilidade pela vida social. A prática efetiva desses princípios no âmbito educacional, oportunizará uma sociedade de respeito aos direitos humanos, sem discriminação, com igualdade, organização, participação e com responsabilidade coletiva para a construção de uma sociedade democrática.

A avaliação escolar ainda é entendida por um grande número de professores, diretores, pais e até mesmo pelos próprios alunos, simplesmente como um processo no qual, é aplicada uma prova com o objetivo de medir a aprendizagem do aluno, expressando os resultados através de uma nota para verificar o nível de aprendizagem alcançado resultando no fracasso ou sucesso do aluno. Contrapondo-se a essa ideia a concepção de avaliação proposta pelos PCNs (Brasil, MEC: 1997) tem como objetivo principal superar a concepção tradicional de avaliação, compreendendo-a como parte integrante e intrínseca

do processo educacional. Nessa perspectiva, a avaliação escolar deve ser entendida como meio subsidiário de intervenção pedagógica, tendo em vista a compreensão do papel que tem a instituição escolar, relativo às concepções educativas para desenvolvimento do ensino aprendizagem de qualidade.

Sendo assim, a avaliação deve ser conduzida a partir de critérios que nos PCNs estão definidos por Área de Conhecimento, para que possam indicar o nível de aprendizagem alcançado pelos alunos em relação aos conteúdos trabalhados, apontando o que será mais relevante e essencial para o aprendiz, baseado em seu desenvolvimento e socialização. Ressaltando que esses critérios são flexíveis e podem ser formulados mediante reflexão dos diversos tipos de capacidades dos alunos, assim como as dimensões dos conteúdos e de acordo com as áreas de conhecimento, norteando o planejamento das atividades no processo de ensino e aprendizagem. Desse modo, Hoffman menciona que,

O processo avaliativo não deve estar centrado no entendimento imediato pelo aluno das noções em estudo, ou no entendimento de todos em tempos equivalentes. Essencialmente, por que não há paradas ou retrocessos nos caminhos da aprendizagem. Todos os aprendizes estão sempre evoluindo, mas em diferentes ritmos e por caminhos singulares e únicos. O olhar do professor precisará abranger a diversidade de traçados, provocando-os a progredir sempre (HOFFMAN, 2003, p. 47).

Nesse caso, é de extrema importância considerar que cada aluno é um ser particular com suas peculiaridades, capacidades e realidades distintas, o que conseqüentemente ocasionará ritmos de aprendizagens diferentes e às vezes lento. Portanto, esse o precisará de tempo para assimilar o que foi lhe ensinado e o professor deve ter acima de tudo atenção e paciência para esses casos que certamente são muito frequentes.

Preocupados com a prática avaliativa positivista e classificatória utilizadas nas escolas, estudiosos como, (DEMO, 1995, LUCKESI, 1995, PERRENOUD, 1999), defendem a ideia de que a avaliação da aprendizagem escolar seja rediscutida, reinventada, prevalecendo a ética e o respeito às diferenças, formando indivíduos capazes de exercer sua cidadania. Desse modo, nos Parâmetros Curriculares Nacionais é enfatizado que,

A avaliação é hoje compreendida pelos educadores como elemento integrador, entre a aprendizagem e o ensino, que envolve múltiplos aspectos: O ajuste e a orientação da intervenção pedagógica para que o aluno aprenda da melhor forma; Obtenção de informações sobre os objetivos que foram atingidos; Obtenção de informações sobre o que foi aprendido e como; Reflexão contínua para o

professor sobre sua prática educativa; Tomada de consciência de seus avanços, dificuldades e possibilidades” (BRASIL, 1998, p. 97)

Nesta concepção a avaliação escolar é vista como resultado de uma ação pedagógica previamente planejada e desenvolvida de forma sistemática, observando e acompanhando todo o trabalho executado para fazer as devidas intervenções quando algo não acontecer de acordo com o planejado. Portanto, não deve servir como instrumento de punição, sobretudo quando os alunos apresentarem dificuldades de aprendizagem. Neste caso, oportunizar ao educando, a possibilidade de identificar suas próprias necessidades para uma boa formação tendo em vista seu processo de aprendizagem.

5.2.3. Base Nacional Comum e Avaliação

De acordo com o previsto na Constituição Federal (1988) e atendo ao Plano Nacional de Educação em consonância com as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica, o Ministério da Educação através da Secretaria de Educação Básica, apresentou em 2016 a primeira etapa da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para consulta pública sugerindo a apreciação, debate e sugestões de toda a sociedade brasileira.

Posteriormente, na segunda etapa, passaria para análise e sugestões dos Conselhos Estaduais de Educação de onde será encaminhado a aprovação final para o Conselho Nacional de Educação. Todo esse trabalho tem como objetivo maior, promover mudanças na aprendizagem e no desenvolvimento e sucesso dos estudantes decorrentes da renovação e aprimoramento da aprendizagem, garantindo aos sujeitos da Educação Básica, como parte de seu direito à Educação ao longo da sua vida.

Logo, as reformulações contidas neste documento devem estar fundamentas em ideias e expectativas de currículo, avaliação, direitos de aprendizagem do estudante e de trabalho do professor, como já foi mencionado, colocados para serem discutidos e debatidos com a participação de toda a sociedade. E tendo como referencial as múltiplas metas do que são estabelecidas no Plano Nacional de Educação, priorizando o que determina o plano de carreira do magistério e principalmente a melhoria da estrutura física e pedagógica das escolas para oferecer e assegurar de forma comum o acesso a uma educação de qualidade social e democrática a todos os estudantes.

A aprovação deste documento também reforçará o estabelecido nas Diretrizes Curriculares Nacionais, voltadas exclusivamente para a Educação Básica, com a organização de cada modalidade e etapa de ensino, de acordo as suas especificidades.

Obviamente que a escola não é a única responsável por assegurar esses direitos, mas em cumprimento de seu papel ela é determinante para que este seja garantido, pois é na escola, que de acordo com a Base Nacional Comum que são trabalhadas todas as áreas do conhecimento e que,

Em todas as atividades escolares aprende-se a se expressar, conviver, ocupar-se da saúde e do ambiente, localizar-se no tempo e no espaço, desenvolver visão de mundo e apreço pela cultura, associar saberes escolares ao contexto vividos, projetar a própria vida e tomar parte na condução dos destinos sociais (BRASIL, 2015, p. 10).

Neste documento, a definição de cada objetivo visa também promover e articular uma relação harmoniosa entre as áreas de conhecimento e os componentes curriculares, para que haja melhor aquisição e apropriação de conhecimentos em diferentes linguagens por parte dos aprendizes, considerando suas especificidades, capacitando-os para o reconhecimento e interpretação dos fenômenos e processos naturais, sociais e culturais, com liberdade para discutir, argumentar, tomar decisões e solucionar problemas individuais e coletivos.

Ressaltando que como qualquer outro, o currículo também envolve as relações professor/aluno nas diversas atividades desenvolvidas diariamente no espaço de cada escola, garantindo assim, o direito à diversidade reconhecido pela LDB – 9394/96.

Nessas perspectivas, o MEC através da BNCC valoriza as diversidades das escolas, rompendo com a hierarquização de normas impostas diretamente pelos sistemas de ensino, sem respeitar as diversidades e a realidade das escolas

A BNCC faz críticas ao modelo atual de avaliação da aprendizagem, descreve e analisa as relações das políticas curriculares com políticas de avaliação, propondo que as metas da aprendizagem sejam maiores e mais especificadas, mais articuladas com processo didático, mais articuladas com a avaliação em larga escala e maior detalhamento de progressão e do ritmo das aprendizagens dos aprendizes. Propondo que os objetivos da aprendizagem sejam traçados de acordo com a realidade da própria escola ficando a expectativa de que depois de muitos estudos e debates o documento venha beneficiar o sistema educacional de maneira geral.

6. O QUE NOS REVELA A ESCOLA DO CODOZINHO: UM ESTUDO DOS ASPECTOS AVALIATIVOS

De acordo com o prescrito no Projeto Político Pedagógico, pode se observar a consonância da concepção de escola defendida pelas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica que afirmam:

A escola de Educação Básica é um espaço coletivo de convívio, onde são privilegiadas trocas, acolhimento e aconchego para garantir o bem-estar das crianças, adolescentes, jovens e adultos, no relacionamento entre si e com as demais pessoas. É uma instância em que se aprende a valorizar a riqueza das raízes culturais próprias das diferentes regiões do País que, juntas, formam a Nação. Nela se ressignifica e se recria a cultura herdada, reconstruindo as identidades culturais, em que se aprende a valorizar as raízes próprias das diferentes regiões do País (BRASIL, 2013, p. 25).

Portanto, tem-se no universo escolar, o ponto de partida para a formação do sujeito que temos, e daquele que queremos, além da construção de uma sociedade adequada para a edificação de tais sujeitos, considerando que o conhecimento servirá de suporte para a difusão de sociabilidades capazes de direcionamentos dentro do paradigma da complexidade.

A avaliação é um processo democrático, participativo, contínuo e abrangente da existência humana, que implica em uma reflexão crítica sobre sua prática, no sentido de captar seus avanços, suas resistências, suas dificuldades e possibilitar uma tomada de decisão sobre o que fazer para superar os obstáculos. O que pode ocorrer em diversos momentos (avaliação inicial, diagnóstica ou prognóstica), com o objetivo de fornecer ao aluno, à família, ao professor e à instituição, parâmetros para diagnosticar e redefinir metas que para Sousa são de fundamental importância, considerando que,

A avaliação se constitui em um processo de busca de compreensão da realidade escolar, com o fim de subsidiar as tomadas de decisões quanto ao direcionamento das intervenções, visando ao aprimoramento do trabalho escolar. Como tal, a avaliação compreende a descrição, a interpretação e o julgamento das ações desenvolvidas, resultando na definição de prioridades a serem implementadas e rumos a serem seguidos, tendo como referências os princípios e as finalidades estabelecidos no Projeto da Escola, ao mesmo tempo em que subsidia a sua própria redefinição (SOUSA, 1995, p. 63).

Dessa forma, a avaliação pode ser entendida num sentido amplo e construtivo, com propósitos de superação e não de ênfase em dificuldades e “erros” de avanços. As condutas adotadas no processo avaliativo, são sobretudo, de auxílio, de incentivo e valorização de conquista, ao de valorização de perdas. Sendo assim, a avaliação é o eixo mestre do trabalho realizado no meio educacional, através do qual é possível alcançar bons resultados.

Nesse aspecto, a avaliação deve abranger as dimensões conceitual, procedimental e atitudinal, colaborando para o desenvolvimento da dignidade, da autoconfiança e da autoestima de todos os envolvidos no processo e ainda, utilizando diferentes instrumentos, selecionados de acordo com o objetivo e faixa etária. Sendo, portanto, através desses instrumentos avaliativos e também por meio de diferentes metodologias, que o professor terá a oportunidade de refletir pedagogicamente sobre o ensino e a aprendizagem de seus alunos, bem como sobre os papéis que estes desempenharão na sociedade e ainda sobre a sua própria prática pedagógica que desempenha com seus alunos na escola, com a pretensão de aperfeiçoá-las cada vez mais.

6.1. Conhecendo a escola

A primeira sala de aula a funcionar como escola no povoado denominado São Tomaz, hoje Codozinho, foi em 1975 na casa de um morador dessa comunidade, onde atendia alunos que na época cursavam do ABC à antiga quarta série (atualmente infantil ao 4º ano do ensino fundamental).

Em 1982, foi construído o primeiro prédio de alvenaria recebendo o nome de escola Boa Esperança. A nova escola com duas salas de aula e uma cantina, atendia alunos da então chamada pré-escola e de 1ª a 4ª séries do ensino fundamental. Posteriormente no ano de 1994, a escola passa a oferecer o ensino fundamental de 5ª série, como extensão da Unidade Escolar Aniceto Cantanhede aos alunos das comunidades adjacentes.

Tendo sua estrutura física original até 1995 e não atendendo mais a demanda de alunos, é feita uma ampliação na quantidade de salas. Outra ampliação é feita em 1997, sendo construída duas novas salas para atender alunos até a 8ª série do ensino fundamental.

Atualmente com o nome de Unidade Integrada Codozinho, a escola conta com quatro (4) salas de aulas e funciona como escola Pólo atendendo os povoados circo vizinhos oferecendo o ensino infantil e fundamental de nove anos distribuídos nos turnos matutino e vespertino.

6.2. As formas de avaliação: a visão dos professores e coordenador pedagógico

Ao escolher a Unidade Integrada Codozinho para fazer um estudo sobre a avaliação da aprendizagem analisando os instrumentos e critérios avaliativos adotados pelos professores e professoras desta escola. Obviamente que foi necessário conhecer as

formas de avaliação, os instrumentos e os critérios avaliativos utilizados pelos professores desta escola, bem como a visão que eles e a coordenadora pedagógica tem sobre avaliação da aprendizagem.

Com a pretensão de conhecer as práticas de avaliação dos professores, foram analisadas suas falas coletadas mediante entrevistas filmadas gravadas individualmente, seguindo um roteiro com perguntas previamente estruturadas, que para Minayo (1994, p. 57) “[...] uma conversa a dois com propósitos bem definidos, [possibilitou] [...] obter informes contidos na fala dos atores, [de] [...] uma determinada realidade que está sendo focalizada”. Isto para deixar os professores bem à vontade para emitirem suas ideias de maneira bem espontânea, sem causar nenhuma interferência que levasse os entrevistados a emitirem respostas que caracterizasse posicionamento do entrevistador. Embora se saiba que as vezes o entrevistado sente-se constrangido com a presença do entrevistador, felizmente este fato não ocorreu.

As entrevistas foram feitas com dez (10) professores, sendo cinco (05) que lecionam do Infantil I ao quinto (5º ano) e cinco do sexto (6º) ao nono (9º) ano do ensino fundamental e a coordenadora pedagógica. Destes apenas duas tem formação somente no Ensino Médio, graduada em Pedagogia e outras três que estão em fase de conclusão (Pedagogia), três com licenciatura em Letras, Matemática e Biologia e um com especialização em Instrumentalização para o ensino da Matemática e da Física.

No geral, foram cinco perguntas abertas centralizadas no tema principal da pesquisa, no caso, avaliação da aprendizagem, pois segundo Fachin (2006, p. 163), as questões abertas “[...] dão condição ao pesquisado de discorrer espontaneamente sobre o que está sendo pesquisado; as respostas são de livre deliberação, sem limitações e com linguagem própria”, oportunizando aos entrevistados que suas respostas pudessem ser mais claras e precisas, oferecendo informações mais objetivas para o enriquecimento da pesquisa.

As perguntas definidas para as entrevistas, foram: Como professor (a), qual a sua concepção sobre avaliação da aprendizagem? Como você avalia seus alunos em sala de aula? Qual (is) instrumento (s) avaliativo (s), você utiliza para avaliar seus alunos? O (s) instrumento (s) usados, são suficientes para indicar as habilidades desenvolvidas nos alunos? Após a avaliação, há alguma intervenção, se for detectado que o aluno não avançou na aprendizagem? Há coordenadora pedagógica na sua escola? Como é a atuação do coordenador (a) pedagógico (a) no processo avaliativo?

Após as entrevistas, já com o material em mãos, procedeu-se a um trabalho de transcrição das falas dos entrevistados para o papel, afim de melhor analisá-las e fazer algumas adequações sempre com a preocupação de manter o conteúdo principal, sem que este por razão nenhuma seja modificado.

Feitas as análises e as adequações das falas dos entrevistados, serão apresentadas as respostas de acordo com as respectivas perguntas, ressaltando que aos participantes são reservados total sigilo, não sendo identificados pelos seus nomes, cuidado necessário de ser observado em pesquisa, razão pela qual, será utilizado um cognome designado pela letra “E” grafada em maiúsculo, seguida do número que lhe foi conferido. Assim, os professores serão denominados: E1, E2, E3, E4, E5, E6, E7, E8, E9, E10 e CP (Coordenadora pedagógica).

Quando questionados sobre, “como professor (a), qual a sua concepção sobre avaliação da aprendizagem”? A mesma pergunta feita também à coordenadora pedagógica. As respostas foram as seguintes:

De acordo com as respostas dadas pelos atores da entrevista e após serem analisadas pôde se observar que há um certo entendimento por todos os professores em compreender, segundo Hoffmann (2009, p. 19) “o sentido da avaliação na escola”, e corroborada por Luckesi (1998) afirmando que a “avaliação é um julgamento de valor sobre as manifestações relevantes da realidade, tendo em vista uma tomada de decisão”.

No entanto, é preciso então que os professores repensem sobre suas práticas avaliativas que estão sendo aplicada na escola, na tentativa de mudança para uma avaliação de forma mais coerente e possa com isso atingir a qualidade do que está sendo avaliado.

Os entrevistados (E3 E5, E7, E9, E10) apresentam em seus depoimentos uma visão mais ampla a respeito da avaliação, quando dizem que: E3 e E5 – avaliação é um diagnóstico que busca identificar as dificuldades e avanços dos alunos e ao professor serve de auto avaliação das suas estratégias de ensino; E7 - É um processo mediador na construção do currículo relacionado com a aprendizagem do aluno, envolvendo um conjunto de procedimentos, não sendo confundido com o ato de julgar, mas sim de acompanhar um percurso de vida do aluno; E9 - É um processo que depende da relação entre professor x aluno x professor; E10 - É o meio pelo qual o professor retoma ou refaz as ações desenvolvidas no processo de ensino e aprendizagem.

Analisando as falas dos entrevistados, percebe-se que para eles o processo de avaliação não se refere, única e exclusivamente ao aluno, mas também, ao professor que é o principal mediador desse processo, portanto, deve estar constantemente se auto

avaliando, para tornar o conhecimento acessível ao aluno. Tomando o exemplo de Hoffmann (2009) ao dizer que ação avaliativa deve estar presente e ser mediadora entre a construção de conhecimento do aluno e a produção do saber sistematizado, sendo o professor o arquiteto de todo esse trabalho.

Nessa mesma linha de pensamento Luckesi, acrescenta que:

Avaliar é o ato de diagnosticar uma experiência, tendo em vista reorientá-la para produzir o melhor resultado possível; por isso, não é classificatória nem seletiva, ao contrário, é diagnóstica e inclusiva. O ato de examinar, por outro lado, é classificatório e seletivo e, por isso mesmo, excludente, já que não se destina à construção do melhor resultado possível; tema ver, sim, com a classificação estática do que é examinado. O ato de avaliar tem seu foco na construção dos melhores resultados possível, enquanto o ato de examinar está centrado no julgamento de aprovação ou reprovação. Por suas características e modos de ser, são atos praticamente opostos; no entanto, professores e professoras, em sua prática escolar cotidiana, não fazem essa distinção e, deste modo, praticam exames como se estivessem praticando avaliação (LUCKESI, 2005, p. 47).

De acordo com essa visão, nota-se uma inversão de significados por parte dos professores, quando se reportam somente ao “diagnóstico” do aprendizado do aluno e na verdade isso não se aplica como avaliação e sim como uma prática de exame, principalmente quando é considerado apenas a nota alcançada pelo aluno.

Ainda nesse contexto Hoffmann vem afirmar que a avaliação é,

[...] uma ação ampla que abrange o cotidiano do fazer pedagógico e cuja energia faz pulsar o planejamento, a proposta pedagógica e a relação entre todos os elementos da ação educativa. Basta pensar que avaliar é agir com base na compreensão do outro, para se entender que ela nutre de forma vigorosa todo o trabalho educativo (HOFFMANN, 2008, p. 17).

Pode-se dizer, que a avaliação é um elemento que sustenta a aprendizagem, de modo que o planejamento o caminho a ser percorrido para se chegar a essa aprendizagem, pois, é no ato de planejar que será definido como avaliar o resultado colhidos com a avaliação.

Ao contrário disso, a avaliação com a finalidade de diagnosticar o aprendizado do estudante, tem no professor a função de mediador por meio dessa avaliação para confrontar os resultados que são colhidos e assim sejam reorganizadas ações capazes de subsidiar o trabalho pedagógico para que possam ser alcançados melhores resultados.

Com a segunda pergunta, foi questionado, como você avalia seus alunos? A mesma pergunta reformulada e feita à coordenadora pedagógica (Como você orienta os professores a avaliarem seus alunos?). Os entrevistados E1, E2, E7, E9 e E10, disseram que avaliam seus alunos diariamente de forma contínua. É certo e necessário que a todo momento o professor esteja avaliando seus alunos em sala de aula, considerando o que

prescreve os PCNs, a LDB – 9394/96 (art. 2º) esse processo deve ser de forma “contínua, integrada, progressiva, abrangente, cooperativa e versátil”, voltada para o aluno e não para os conteúdos, sempre exigindo reflexão por parte do professor, possibilitando a retomada do que não foi assimilado pelo aluno. Portanto:

A avaliação subsidia o professor com elementos para uma reflexão contínua sobre a sua prática, sobre a criação de novos instrumentos de trabalho e a retomada de aspectos que devem ser revistos, ajustados ou reconhecidos como adequados para o processo de aprendizagem individual ou de todo o grupo (BRASIL, 1997, p. 81).

Aqui se observa a sintonia entre os documentos oficiais ao defenderem um modelo de avaliação que prioriza o aprendizado do aluno através do efetivo acompanhamento por parte do professor. A questão a ser analisada, é se de fato o professor está aplicando essa avaliação coerente com o que está sendo trabalhado e se os resultados dessa avaliação realmente estão servindo de base para uma reflexão, afim de poder está fazendo as intervenções necessárias.

Nesse aspecto, a mudança de postura do professor é relativamente necessária, não bastando que as legislações ditem e apontem uma aprendizagem de qualidade, pois, o professor deve compreender os objetivos desses documentos oficiais e em relação a essa questão Hoffmann menciona que,

[...] 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 que enfrentamos. Questionar os procedimentos avaliativos seletivos e excludentes de nossas escolas é uma das etapas desse compromisso. A questão maior é: porque fazemos e o que fazemos em nome da avaliação? Qual é a lógica de absurdos procedimentos classificatórios que se resumem a apontar dificuldades que os estudantes apresentam em determinados momentos do processo, sem acompanhar e favorecer o seu desenvolvimento? São tentativas em vão às determinações sem anterior reflexão sobre os princípios educativos a que possam estar atrelados (HOFFMANN, 2000, p. 36).

Assim, é preciso que os profissionais da educação estejam envolvidos no processo educativo, como mostra a fala da autora, de nada adianta termos normas jogadas pelas legislações e pelos documentos que normatizam a educação, se de fato não houver a compreensão e o comprometimento dos professores, da instituição escolar e de todos os envolvidos no processo de ensino e aprendizagem no meio educacional. Mas, principalmente o professor que precisa sentir-se envolvido para que esse envolvimento cause inquietação sobre a sua prática pedagógica e avaliativa desenvolvida com os alunos.

Certamente, essa mudança de conduta do professor, requer uma reflexão que o levará a decidir sobre uma nova tomada de decisão, permitindo assim, um replanejamento de novas ações pedagógicas e novas práticas de avaliação que venham convergir para resultados satisfatórios da aprendizagem dos estudantes e conseqüentemente para o bom desempenho do trabalho do professor. Pois, o planejamento é um pressuposto para uma boa prática avaliativa, sendo o elemento direcionador de todas as atividades a serem desenvolvidas na sala de aula bem como os resultados que se pretende alcançar.

As respostas dos entrevistados E3, E4, E5, E6 e E8 convergem para a mesma direção, indo um pouco mais além, quando se reportam a avaliação como uma atividade cotidiana, individual e coletiva, que deve partir do conhecimento do aluno e acima de tudo respeitando suas particularidades e o tempo de aprendizagem. Nesse contexto a avaliação torna-se a mediadora do conhecimento, no tocante ao acompanhamento para a construção do conhecimento discente e para que o professor confirme se esse conhecimento foi efetivado de acordo com o resultado esperado.

Vale ressaltar que, mesmo a avaliação atestando que foi atingido o esse resultado esperado, não significa que o trabalho chegou ao fim, pois, o trabalho para alcançar uma aprendizagem satisfatória não tem limites, ou seja, mesmo que o resultado da avaliação seja satisfatório, ainda assim o professor constantemente estará buscando meios para o aperfeiçoamento dessa aprendizagem, tendo em vista que o conhecimento não é um objeto que pode ser visto como pronto e acabado.

Portanto, a avaliação é o momento que serve para o professor coletar os dados que possibilite conhecer a real qualidade da aprendizagem do aluno, sendo o responsável em direcionar as ações que estejam sempre a serviço do melhoramento desses dados.

A avaliação também apontará para as diferenças na aprendizagem entre os alunos, sendo necessário que o professor, segundo Hoffmann (2009), assuma outra concepção de tempo, pois não há como determinar ou prevê o mesmo tempo de aprendizagem para todos os alunos numa sala de aula, sabendo que há uma heterogeneidade, considerando, pois, que esse processo seja permanente e de natureza individual, o que implica reconhecer que de acordo com Hoffmann, a avaliação é um processo de evolução e desenvolvimento:

O processo de aprendizagem do aluno não segue percursos programados a priori pelo professor. É no cotidiano escolar que os alunos revelam tempos e condições necessárias ao processo. O tempo da avaliação é decorrente de suas demandas e

estratégias de aprendizagem e não do curso das atividades inicialmente previstas pelos professores (HOFFMANN, 2009, p. 41).

Concordando a autora, o professor deve respeitar o tempo de assimilação do conhecimento, saber que o aluno precisa desse tempo e que este não é igual para todos, tornando necessário o exercício profissional com estratégias de mediação e acompanhamento adequados durante todo o trabalho executado com os alunos.

Com relação a essa mesma pergunta a Coordenadora Pedagógica, relatou que “orienta os professores para que os critérios de avaliação da aprendizagem sejam de forma contínua e processual”. Sobre a seleção dos critérios de avaliação, Sousa ressalta que:

Os critérios de avaliação não são estabelecidos de modo dissociado das posições, crenças, visões de mundo e práticas sociais de quem os concebe, mas emergem da perspectiva filosófica, social e política de quem faz o julgamento e dela são expressão. Assim, os enfoques e critérios assumidos em um processo avaliativo revelam as opções axiológicas dos que dele participam (SOUSA, 1997, p. 127).

A autora chama atenção para que ação avaliativa não seja uma atividade aleatória, mas sim, feita e executada de maneira pensada, planejada, estabelecendo critérios para direcionar todo o processo avaliativo, sendo possível conhecer os valores dos que participam desse processo.

A terceira pergunta foi elaborada no sentido de saber, qual (is) instrumento (s) avaliativo (s), você utiliza para avaliar seus alunos? O (s) instrumento (s) usados, são suficientes para indicar as habilidades desenvolvidas nos alunos? A partir dos relatos dos entrevistados, percebe-se são diversos os instrumentos de avaliação utilizados pelos professores, porém, todos foram unânimes em dizer que aplicam a prova escrita com principal instrumento avaliativo.

Sabe-se que é de extrema importância, que para uma prática de avaliação capaz de subsidiar a melhoria da aprendizagem, faz-se necessário que sejam utilizados instrumentos avaliativos que permitem a coleta de dados através dos quais é possível saber se está havendo ou não da aprendizagem.

De posse aos relatos dos professores foi possível observar que, apesar se serem utilizados vários instrumentos de avaliação, mas, chama a atenção o fato de ser a prova escrita o mais usado, incorrendo ao risco de continuação da prática de avaliação tradicional e classificatória, prevalecendo a nota como se o conhecimento fosse passível de ser medido.

Daí, visivelmente se percebe que o ensino e aprendizagem não colocam a formação do indivíduo como cidadão, levando os alunos e até mesmo os pais a se

preocuparem somente a questão da aprovação e/ou reprovação. Assim parece que o aluno fica impossibilitado de progredir na aprendizagem, além de ser o único responsável pelos resultados de uma prática de avaliação classificatória e excludente, que de acordo com Luckesi:

Na prática pedagógica, a transformação da função da avaliação diagnóstica em classificatória foi péssima. O educando como sujeito humano, é histórico; contudo, julgado e classificado, ele ficará, para o resto da vida, do ponto de vista do modelo escolar vigente, estigmatizado, pois as anotações e registros permanecerão, em definitivo, nos arquivos e nos históricos escolares, pois que se transformam em documentos legalmente definidos (LUCKESI, 1986, p. 29).

Nessa perspectiva o autor se refere aos registros como instrumentos que deixam profundas e negativas marcas no estudante, que as carregará para o resto da sua vida, pois é dessa forma que o autor diz que o caráter histórico do sujeito humano é desconsiderado, obedecendo ao modelo de avaliação classificatória dos estudantes.

Ainda com relação a esse modelo de avaliação, Luckesi (1999) trata da chamada pedagogia do exame, como aquela que se preocupa apenas em promover o aluno, dando “atenção” somente aos resultados das provas e dos exames, além de usar as provas como instrumento de reprovação, fazendo da avaliação um ato disciplinador do aluno. Continuando Luckesi (1999, p. 23) diz ainda que, “(...) a avaliação nos dias atuais é saber recorrer a diversas estratégias e instrumentos para que os alunos compreendam os conteúdos previstos”. Indo mais além, o referido autor também vem informar que “a explicação dessa cultura do exame está nas práticas inscritas nas pedagogias do século XVI e XVII, no processo de emergência e organização da sociedade burguesa, lamentavelmente perdurando até nossos dias”.

Superar essa prática de avaliação tradicional não é tarefa fácil, pelo fato de ter sido herdada das práticas de avaliações disciplinares dos passados baseadas na pedagogia jesuítica, que celebrava a qualidade da aprendizagem pautada nos resultados dos exames e das bancas examinadoras, tanto pelos resultados positivos como os negativos. E como também na pedagogia comeniana, dos “exames para valer”, tendo o medo como principal elemento disciplinador e como recurso fundamental para chamar a atenção do aprendiz fazendo com que houvesse o comprometimento com a educação.

Observa-se que com essa prática avaliativa, ao invés de avaliar a aprendizagem do aluno, o professor aplica o exame, a prova com o objetivo simplesmente de atribuir uma nota. Para Hoffmann (1991, p. 54) “[...] conceber e nomear o ‘fazer testes’ e ‘dar notas’ por avaliação é uma atitude simplista e ingênua. Significa reduzir o processo avaliativo, de

acompanhamento e ações com base na reflexão, a parcos instrumentos auxiliares desse processo”. Nessa mesma direção Hoffmann reforça que,

A aprendizagem é um processo pessoal e intrínseco que as pessoas aprendem não apenas pelas explicações que recebem, mas pelas oportunidades que lhes são oferecidas para praticar o que está sendo ensinado. Ajudar alguém crescer e a modificar-se para ter melhor desempenho escolar, pessoal, é a parte do processo ensino-aprendizagem (HOFFMANN, 2010, p. 47).

Primeiro a autora observa que, ao considerar somente a nota, o professor equivocadamente desconsidera o aprendizado do educando, pautando aprendizagem em função da nota, aproximando da concepção tradicional e tecnicista de ensino, com a finalidade única de testar o aluno de forma mecanizada, sendo uma prática inadequada e ineficiente, totalmente desvinculada da prática de avaliação inovadora em direção a aprendizagem significativa.

Depois, com essa prática avaliativa o crescimento e o desenvolvimento são interrompidos e que sendo a escola a responsável pelo processo de ensino e aprendizagem, cabe a ela contribuir para o crescimento e formação pessoal discente, preparando-o para enfrentar e superar as dificuldades da vida.

Ao contrário, a avaliação com a finalidade de diagnosticar o aprendizado do estudante, tem no professor a função de mediador por meio dessa avaliação para confrontar os resultados que são colhidos e assim sejam reorganizadas ações capazes de atingir melhores resultados. Utilizando instrumentos que necessariamente não devem ser outros, mas sim, a forma de aplicação desses instrumentos, sendo a principal função detectar as reais informações de aprendizagem do aluno.

Como já foi mencionado, essa prática avaliativa excludente e classificatória é antiga e está presente em todos os níveis e modalidades de ensino, para Luckesi isso acontece desde o início da escola propriamente dita:

A prática de provas/exames escolares que conhecemos hoje tem sua origem na escola moderna, que se sistematizou a partir dos séculos XVI e XVII, com a cristalização da sociedade burguesa. As pedagogias jesuíticas (séc. XVI), comeniana (séc. XVII), lassalista (fins do século XVII e inícios do XVIII) são expressões das experiências pedagógicas desse período e sistematizadoras do modo de agir com provas/exames (LUCKESI, 2005, p. 169).

Daí poder se afirmar que para os professores superarem esse modo de avaliação, se torna mais difícil devido ser uma prática herdada dessas longas datas e que esses mesmos professores quando alunos foram avaliados justamente dessa maneira, por isso, agora reproduzem essa prática, exercendo a função de educadores, prática essa vista por Hoffmann (2007), como “mito” e ainda aplicada através das provas e exames.

Ao utilizar a prova e o exame, é provável que o professor se aterá somente para o julgamento do certo ou errado, que segundo Hoffmann (2009, p. 78), “valorizam-se por demais os acertos nas tarefas das crianças e apontam-se os erros, na maioria das vezes, como inaceitáveis, incompreensíveis para o professor”.

A autora chama a atenção para o fato de que, o professor deve utilizar o erro como ponto de partida, para refletir a respeito da metodologia aplicada, possibilitando a imediata intervenção, na busca pela recuperação do aprendizado do aluno. Ao contrário, haverá uma interrupção ou quebra no processo de construção do conhecimento discente, que o impossibilitará de progredir com sucesso na aprendizagem.

A essa prática Luckesi (1990, p. 92) chama de verificação sendo que “a dinâmica do ato de verificar encerra-se com a obtenção do dado ou informação que se busca, isto é, ‘vê-se’ ou ‘não se vê’ alguma coisa. E.. . Pronto! Por si, a verificação não implica que o sujeito retire dela consequências novas e significativas”.

Neste caso, avaliação é confundida com a verificação, uma vez que o resultado apresentado pela verificação é entendido como o fim do processo avaliativo, ao contrário da verificação, a avaliação fornecerá subsídios para a tomada de novas decisões contribuindo para a aprendizagem significativa do aluno, além de aperfeiçoamento da prática profissional do professor.

Quanto a questão, se esses instrumentos são suficientes para indicar as habilidades desenvolvidas nos alunos, os entrevistados E1, E2, E3, E5, E6, E8, E9 e CP consideram que esses instrumentos não são suficientes, pois, como já frisado anteriormente, os alunos têm suas particularidades, por isso um instrumento avaliativo pode ser suficiente e adequado para um determinado aluno, enquanto que para outro, pode não acontecer o mesmo.

É necessário que o professor esteja revendo o uso dos seus instrumentos avaliativos para as possíveis mudanças em sua prática de avaliação, pois como afirma Perrenoud (1993, p. 173) “mudar a avaliação significativa provavelmente mudar a escola”, e de modo semelhante Sousa (1999, p. 03) diz que “avalia-se para afirmar valores, ou seja, avalia-se para subsidiar, induzir, provocar mudanças em uma dada direção, evidenciando-se que não há neutralidade nos caminhos, nos procedimentos e nos instrumentos que são utilizados em uma atividade ou em um processo avaliativo”. Para isso, cabe ao professor buscar essa mudança, que certamente enriquecerá seu trabalho no dia a dia em sala de aula.

Com uma outra visão os entrevistados E4, E7 e E10, disseram que esses os instrumentos que usam para avaliarem seus alunos são suficientes para demonstrarem suas

habilidades. Nesta visão observa-se que os professores ainda mantem a prática de avaliação tradicional provavelmente baseada em provas exames, que tem com resultado a classificação dos alunos, mantendo apenas a nota como referencial para essa prática que ainda é muito presente nas escolas, considerada por muitos como algo que não revela quase nada, mas de acordo com Hoffmann (2009, p. 20) funciona como “rede de segurança”, aos professores principalmente para justificarem a aprovação ou reprovação dos alunos.

Sendo assim, o professor vai em sentido contrário a avaliação, quando é usada apenas com o objetivo de aprovar ou reprovar o aluno, por uma outra visão, no ato de avaliar o professor deve se preocupar com a formação do aluno como um todo, como está sendo cuidada essa formação e o que pode ser feito para o aperfeiçoá-la.

Quando indagados se, após a avaliação, há alguma intervenção, se for detectado que o aluno não avançou na aprendizagem? Todos falaram que fazem as intervenções necessárias, revendo e refazendo a metodologia que foi aplicada, oportunizando ao aprendiz novas oportunidades para apropriação do conhecimento, onde Hoffmann (2008) afirma que “buscar o novo não deve significar uma batalha contra o velho, negando a experiência e os valores cultivados por uma instituição e seus educadores. [...]”.

Neste caso, após o resultado da avaliação, nem sempre há necessidade de mudar toda a metodologia trabalhada, pode até ser que isso aconteça, o mais importante é o aluno ter oportunidades de apropriar-se do conhecimento, portanto, o professor deve estar atento a todas as situações que acontecem durante o trabalho. Sendo o papel de um professor que tem responsabilidade e compromisso com o aprendizado de seus educandos, buscar meios e instrumentos que possam despertar neles o interesse para a aquisição do conhecimento, para isso Luckesi atribui a avaliação,

Desta forma, o ato de avaliar não serve como uma parada para pensar a prática e retornar a ela, mas sim como um meio de julgar a prática e torna-la estratificada. De fato, o momento da avaliação deveria ser um momento de ‘fôlego’ na escalada, para, em seguida, ocorrer a retomada da marcha de forma mais adequada e nunca um ponto definitivo de chegada, especialmente quando o objeto da ação avaliativa é dinâmico, como no caso a aprendizagem (LUCKESI, 1986, p. 280).

Partindo dessa reflexão, o autor chama atenção para a avaliação como um julgamento daquilo que está sendo praticado, observando se o resultado contempla positivamente os objetivos que foram traçados no planejamento, para dar continuidade ao

desenvolvimento do trabalho. Porém se avaliação apontar para o resultado negativo, a parada deve ser feita com a intervenção do trabalho pedagógico, possibilitando novas oportunidades para a efetivação da aprendizagem dos alunos.

Dessa forma, avaliação contribui para as intervenções pedagógicas do professor no desempenho do processo educacional, garantindo o ensino e aprendizagem e transformando as realidades dos alunos. Portanto, o professor pode selecionar suas atividades de intervenções pedagógicas através do planejamento, que poderá ser individual ou coletivo e certamente pode envolver a direção da escola, coordenação pedagógica, alunos e pais de alunos em fim, todos os envolvidos no processo educativo.

Vale ressaltar que, o professor precisa refletir sobre os valores éticos da avaliação, para segundo Hoffmann (2008, p. 17) não “perder os rumos do caminho, a energia, o vigor dos passos em termos da melhoria do processo”, ou seja, conhecer os princípios que norteiam a ação avaliativa, para constantemente esteja buscando a melhoria de suas práticas de ensino e de avaliação, por meio da discussão com outros professores e da comunidade escolar e do planejamento como elemento direcionador de toda atividade pedagógica.

Ao serem perguntados, como é a atuação da coordenadora pedagógica no processo avaliativo? Os entrevistados E2, E3, E4, E5, E9 e E10, em seus relatos disseram que a coordenadora pedagógica da escola tem uma boa atuação, no sentido de estar à disposição sempre que é procurada para dar algumas orientações. Em contraposição, os E1, E6, E7 e E8, afirmam que a coordenação pedagógica é muito ausente, pois devido a sua importância na escola, deveria ser mais presente e participativa nas questões referentes, não só à avaliação, mas em todas as atividades didáticas-pedagógicas desenvolvidas na escola.

À coordenadora pedagógica também foi questionada sobre a sua atuação no processo de avaliação. Sua resposta segue a mesma linha de alguns entrevistados (E2, E3, E4, E5, E9 e E10), quando ela diz que “na medida do possível estamos acompanhando o trabalho dos professores, o planejamento e até mesmo conversando com os próprios alunos quando necessário”.

De modo particular esta questão vem despertar para uma situação onde percebe-se um conflito de ideias a respeito da função específica da coordenação pedagógica, aqui com atenção voltada mais para a avaliação da aprendizagem no âmbito escolar, como garantia da educação de qualidade social.

Perceber-se talvez a falta de compreensão por parte de alguns professores e até mesmo da coordenadora pedagógica, do seu verdadeiro papel dentro do espaço escolar, em garantir juntamente com os professores o direito educação como qualidade social, sendo a escola o lugar adequado para que este seja definitivamente efetivado.

Dentre muitas tarefas que o coordenador pedagógico deve desenvolver na escola para que o professor exerça de fato sua função, Libâneo (2004, p. 229) cita, “prestar assistência pedagógico-didática aos professores, coordenar grupos de estudo, supervisionar e dinamizar o projeto pedagógico como referência de formação continuada, trazer propostas inovadoras para utilização de novos recursos tecnológicos e midiáticos”.

De forma generalizada, a função da coordenação pedagógica na escola é tamanha e pautada principalmente em perceber a organização e o desenvolvimento do trabalho pedagógico docente, como elemento primordial para o gerenciamento de todo o trabalho executado no espaço escolar, devendo, assim, ser bem planejado e estruturado com o acompanhamento da coordenação pedagógica. Desse modo, Placco ressalta que,

(...) o trabalho do(a) coordenador(a) pedagógico-educacional visa ao melhor planejamento possível das atividades escolares, faz-se necessário que ele(a) seja capaz de analisar suas ações, no dia-a-dia, identificando quais aspectos – e em que medida – podem e devem ser aperfeiçoados ou organizados melhor (PLACCO, 2003, p. 48).

Nesse contexto, a organização de todo trabalho escolar deve sempre centralizar suas ações no conhecimento do aluno, respeitando sua aprendizagem, através do planejamento de metodologias a serem executadas pelos professores, de acordo com o estabelecido no projeto político pedagógico da escola, porém, com o acompanhamento e sistematização da coordenação pedagógica.

No que se refere a avaliação da aprendizagem, o coordenador pedagógico, segundo Geglio (2005, p. 116) “exerce o papel de articulador do processo de ensino aprendizagem na escola”, pois, é ele quem deve juntamente com os professores promover as reflexões, acerca dos resultados das avaliações obtidos com as avaliações e orientando o redimensionamento de metodologias para as possíveis intervenções.

Destarte, o coordenador pedagógico deve ter uma visão geral e o conhecimento de tudo o que acontece território da escola, para dessa forma possa articular e mediar todas as ações que envolvem o ensino e aprendizagem dos aprendizes. Tornando-se eminentemente um gestor da educação processo de aprendizagem.

Com esses esclarecimentos, conclui-se que o papel do coordenador pedagógico, está intimamente ligado ao do gestor escolar, pelo fato de ser muito presente

na escola, estando sempre auxiliando o gestor, onde segundo Fernandes, acaba exercendo ao mesmo tempo as duas funções quando,

Na escola, além de tudo, ele vive o conflito de, ao mesmo tempo, ser professor e coordenador; ligar-se ao diretor, assessorando-o no cumprimento de tarefas administrativo-burocráticas de que esse se ocupa e ao professor, que dele espera “receitas milagrosas” para seu fazer pedagógico. (FERNANDES, 2002, p. 117).

Por isso, não há como fugir dessa responsabilidade, às vezes, até mesmo pela falta de preparação do gestor para o exercício dessa função, o coordenador pedagógico se divide em auxiliar nas tarefas da gestão propriamente dita, e em auxiliar e acompanhar os professores no fazer pedagógico das atividades educativas.

7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Certamente, que ao chegar à conclusão desta pesquisa, as ideias, as opiniões, obviamente não são mais as mesmas lá do começo, é evidente que podemos cometer erros como em qualquer atividade humana, mas fica a satisfação do dever cumprido pelo fato de ter concretizado um trabalho onde as ideias e opiniões emitidas também tiveram respaldo nas falas dos entrevistados e principalmente em obras de autores com grandes estudos na temática.

O objetivo da pesquisa foi analisar e compreender as concepções, os critérios e instrumentos que compõem o processo avaliativo na ação pedagógica, como subsidio para o acompanhamento e garantia na qualidade da aprendizagem dos educandos, na Unidade Integrada Codozinho, tendo como foco a construção da autonomia, cidadania, formação profissional e da convivência social conforme estabelece os documentos legais que regem a educação brasileira.

Através de leituras bibliográficas confrontando com as informações coletadas nas entrevistas, foi possível conhecer as práticas avaliativas dos professores dessa escola, percebendo-se, que há uma compreensão sobre as concepções de avaliação da aprendizagem por parte dos docentes. Mas também foi possível notar que a prática de avaliação adotada na escola, ainda não é capaz de indicar se há avanços significativos na aprendizagem dos alunos.

Após a confirmação decorrente do que foi declarado pelos professores e coordenadora pedagógica, constata-se o problema desencadeador da pesquisa: Avaliação da Aprendizagem na Unidade Integrada Codozinho: uma análise dos instrumentos e dos critérios adotados pelos professores e professoras. Persistindo ainda o “modelo tradicional”, muito embora, os professores já apresentam uma visão do verdadeiro sentido de avaliar, mas inda persiste a avaliação classificatória.

Tudo isso, foi observado pelos relatos dos professores, quando entendem que por exemplos os instrumentos que utilizam para avaliar não são suficientes para indicar as habilidades desenvolvidas nos alunos através das atividades trabalhadas por eles na sala de aula. Foi possível também, perceber que nas relações cotidianas do fazer docente, cada um se encontra em diferentes pontos, embora não muito distante um do outro, mas sempre propícios a avanços e retrocessos, isso também está relacionado ao comportamento particular do professor.

Mesmo sabendo que as práticas tradicionais sejam difíceis de serem superadas, mas é necessário e urgente substituí-las por aquelas que superam as dificuldades de aprendizagem dos alunos por meio de intervenções adequadas.

Sob esse olhar é necessário que as concepções, os critérios e os instrumentos de avaliação sejam repensados antes mesmo de serem concepção e olhar sobre a educação mediada pela ação/reflexão/ação no desenvolvimento do trabalho pedagógico e na sua problematização, enquanto objeto de discussão de modo coletivo numa estreita relação, tendo em vista que se aprende a ensinar e se ensina a aprender.

Nesse sentido, observando que os professores conduzem a avaliação voltada unicamente para comprovar se aluno aprendeu o conteúdo ministrado. Com os resultados dos estudos apresentados com esta pesquisa, busca-se contribuir para uma mudança na condução da prática avaliativa, com esclarecimentos sobre sua importância em subsidiar a ação do professor, com a utilização de metodologias diferenciadas para desenvolvimento do processo pedagógico.

Pretende-se ainda, no mínimo, provocar reflexões acerca do papel dos docentes e da própria instituição escolar, em oferecer o ensino de qualidade aos educandos, através de métodos pedagógicos diferenciados e com utilização de instrumentos e critérios apropriados para o redimensionamento de práticas avaliativas bem-sucedidas. Sempre considerando os resultados das avaliações como ponto de partida para novas tomadas de decisões, tudo em benefício da aprendizagem do aluno.

Todavia, implementar uma prática de avaliação com diferentes instrumentos e critérios avaliativos, é dar uma panorâmica diferente à educação, favorecendo o conhecimento e o desenvolvimento dos estudantes, preparando-os para enfrentar a realidade, superando os obstáculos da vida com sucesso no processo aprendizagem.

Por essas e outras razões, a concepção e a prática de avaliação classificatória, excludente e punitiva deve ser urgentemente eliminadas do meio educação escolar, para dar espaço à prática de avaliação significativa baseada no diagnóstico reflexivo e na tomada de decisão, que estão intimamente ligados às novas práticas pedagógicas e convergem para a perspectiva do ensino e aprendizagem de qualidade, formando sujeitos crítico, reflexivo e conscientes de seus direitos e deveres para o exercício da cidadania.

REFERÊNCIAS

- ALTHUSSER, Louis. **Ideologia e aparelhos ideológicos do Estado**. Lisboa. Presença, s/d.
- BOURDIEU, P. e PASSERON, C. **A reprodução do Rio de Janeiro**. Francisco Alves, 1975.
- BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**: promulgada em 5 de outubro de 1988. Contêm as emendas constitucionais posteriores. Brasília, DF: Senado, 1988.
- _____, Base Nacional Comum, 2015.
- _____, **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. 562p.
- _____, 1. Ensino fundamental – Brasil. 2. Ensino fundamental – Política governamental – Brasil. 3. Plano Nacional de Educação (Brasil). 4. Inclusão em educação – Política governamental – Brasil. I. Beauchamp, Jeanete. II. Pagel, Sandra Denise. III. Nascimento, Aricélia Ribeiro do IV. Título.
- _____, [Lei Darcy Ribeiro (1996)]. **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. – 10. ed. – Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014. P. 46 – (Série legislação; n. 130).
- _____, Relatoria Nacional para o Direito Humano à Educação. Projeto Relatores Nacionais em DhESC – Plataforma Brasileira em Direitos Humanos Econômicos, Sociais e Culturais – DhESC Brasil. Apoio: Programa das Nações Unidas para o voluntariado e Secretaria de Estado de Direitos Humanos – MJ.
- _____, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: Introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Brasília: MEC/SEF, 1997.
- _____, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental**: introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Brasília: MEC / SEF, 1998.
- CURY, R. C. J. **Direito à Educação**: direito à igualdade, direito à diferença. Cadernos de pesquisa. São Paulo, v. 18, n. 116, p. 245-262, jun. 2004.

DEMO, Pedro. **Avaliação qualitativa**. 5. ed. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 1995.

FACHIN, Odília. **Fundamentos de metodologia**. São Paulo: Saraiva, 2006.

FERNANDES, M. E. A. **Avaliar a escola é preciso. Mas... que avaliação?** In: VIEIRA, Sofia Lerche. (Org.). **Gestão da escola: desafios a enfrentar**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

GEGLIO, P.C. **O papel do coordenador pedagógico na formação do professor em serviço**. In: PLACCO, V.M.N.S.; ALMEIDA, L.R. **O coordenador pedagógico e o cotidiano da escola**. 3 ed. São Paulo, Edições Loyola, 2005, cp.9, 113-120p.

HOFFMANN, J. **Pontos e contrapontos: do pensar ao agir em avaliação**. Porto Alegre: Mediação, 2000.

HOFFMANN, J. **Avaliar para promover: as setas do caminho**. Porto Alegre: Mediação, 2003.

HOFMANN, J. **Pontos e contrapontos: do pensar ao agir em avaliação**. Porto Alegre: Mediação, 2007.

HOFFMANN. Jussara Maria Lerch. **Avaliação Mediadora: uma prática em construção da pré-escola à Universidade**. 27.ed. Porto Alegre: Editora Mediação, 2008.

HOFFMANN, J. **As expectativas de aprendizagem**. Nova Escola, nº 29, abril/2010.

LIBÂNEO, J.C. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. 5 ed. Goiânia, Alternativa, 2004).

LOBATO, J. N. L. **Práticas de Ensino – subsídio para a atividade docente**. 7 ed. São Paulo: Ática, 2002.

LUCKESI, C. C. **Avaliação educacional escolar: Para além do autoritarismo**. Revista de educação AEC, Brasília: nº 60, p. 23-37, abr./jul. 1986.

LUCKESI, C. C. **Verificação ou Avaliação: O que pratica a escola**. Publicado em: A Construção do projeto de Ensino e avaliação, Série Ideias, nº 8. São Paulo. FDE, 1990, p. 73-80.

LUCKESI, C. C. é professor de Pós-Graduação em Educação na UFBA. E-mail: luckesi@bahianet.com.br Disponível Pátio On-line Pátio. Porto alegre: ARTMED. Ano 3, n. 12 fev./abr. 2000.

LUCKESI, C. C. **O papel da didática na formação do educador**. IN CANDAU, Vera M. (org) **A Didática em Questão**. Petrópolis: Vozes, 2002.

LUCKESI, C. C. **Avaliação educacional escolar: Para além do autoritarismo.** Revista de educação AEC, Brasília: n° 60, p. 23-37, abr./jul. 1986.

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

MICHEL, M. H. **Métodos e Pesquisa científica em Ciências Súcias.** São Paulo. Editora Atlas S.A. 2005.

MINAYO, Cecília de Souza. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade.** Petrópolis: Vozes, 1994.

MORETTO, V. P. **Prova: Um momento privilegiado de estudo, não um acerto de contas.** 2° edição. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007.

PERRENOUD, Philippi. **Não meçam na minha avaliação: para uma abordagem sistêmica da mudança pedagógica.** In: ESTRELA, Albano; NÓVOA, Antônio: (Orgs) – **Avaliação em educação novas perspectivas.** Porto: porto, 1993, p. 171 – 191.

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

PLACCO, Vera Maria Nigro de S. **O Coordenador Pedagógico no confronto com o cotidiano da escola.** IN: ALMEIDA, Laurinda R. de; PLACCO, Vera Maria Nigro de S. (Org). **O Coordenador Pedagógico e o Cotidiano da Escola.** São Paulo: Loyola, 2003. p. 47-60.

PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO. Unidade Integrada Codozinho – 2015/2017.

QUIVY, Raymond, CAMPENHOUDT, Luc Van. (1998). **Manual de investigação em ciências Sociais.** (2ª edição). Lisboa. Gradiva - Publicações Ltda.

SANT'ANNA, I. M. **Por que avaliar? Como avaliar? Critérios e instrumentos.** Petrópolis, RJ: Ed. Vozes, 1995.

SOUSA, S. M. Z. L. Seminário “ O ensino municipal e a educação brasileira”. **Avaliação institucional: Elementos para discussão.** Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, 1999, p. 01.

SOUSA, S.Z. Avaliação Escolar: constatações e perspectivas. **Revista de Educação AEC,** Brasília -DF, ano 24, n° 94, p.59-66, jan/mar, 1995.

SOUSA, S.Z. **Avaliação Escolar e Democratização: o direito de errar.** In: AQUINO, J. G. (coord.) **Erro e Fracasso na Escola: alternativas teóricas e práticas.** São Paulo: Summus, 1997. (p.125-140).

VILLAS BOAS, B. M. de F. **Construindo uma Avaliação Formativa de uma Educação Infantil e Fundamental.** In: VILLAS, B. M. DE F. (ORG) **Avaliação. Políticas e Práticas.** Campinas, SP: Papirus, 2002.