

ELIAS JOHN IVO

**DO DISCURSO À PRÁTICA: UM ESTUDO SOBRE
AS PRÁTICAS AVALIATIVAS DOS PROFESSORES
DE LÍNGUA PORTUGUESA NO ENSINO
FUNDAMENTAL II**

**Orientador: Professor Doutor José Alexandre de Souza Menezes
Co-Orientador: Professor Doutor José B. Duarte**

**Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias
Instituto de Ciências da Educação**

**Lisboa
2016**

ELIAS JOHN IVO

**DO DISCURSO À PRÁTICA: UM ESTUDO SOBRE
AS PRÁTICAS AVALIATIVAS DOS PROFESSORES
DE LÍNGUA PORTUGUESA NO ENSINO
FUNDAMENTAL II**

Dissertação defendida em provas públicas na Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, no dia 24 de fevereiro de 2017, perante o júri, nomeado pelo Despacho de Nomeação nº: 12/2017, de 11 de janeiro, com a seguinte composição:

Presidente: Professor Doutor Óscar Conceição de Sousa.
Arguentes: Professora Doutora Elsa Estrela
Co-Orientador: Professor Doutor José Bernardino Duarte.
Orientador: Professor Doutor José Alexandre Menezes.

**Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias
Faculdade de Ciências Sociais, Educação e Administração
Instituto de Ciências da Educação**

**Lisboa
2016**

“A diferença entre professores e educadores está no olhar”.

Os olhos dos professores olham primeiro os saberes. Seu dever é cumprir os programas. Depois eles olham para os alunos, para ver se eles aprenderam os saberes. Para professores, saberes são fins; alunos são meios.

Os olhos dos educadores ao contrário, olham primeiro para os alunos. Eles querem que os alunos “degustem” os saberes. “Todo saber deve ser degustado”.

Rubens Alves

Dedicatória

À DEUS, pois, Ele é o provedor de todas as coisas, principalmente do sopro da vida, a minha falecida mãe e a minha família porque são a razão da minha existência. Por minha família Deus me renova todos os dias o sopro da vida, e com isso, encontro forças para vencer as batalhas diárias e realizar sonhos...

À *Isabel John Ivo* - minha mãe, *in memoriam*, pois um dia, quando ainda estudante do ensino fundamental disse: “enquanto eu puder este aí vai estudar, nem que eu tenha que lavar roupa de ganho”. Nunca esqueci. Minha mãe faleceu antes da minha graduação no ensino superior...

À minha família, em especial a minha esposa Selma M^a S. Santana John e aos meus filhos que pacientemente souberam aceitar as longas horas em que estive ausente e a falta que fiz por priorizar, em determinados momentos da vida os estudos.

Agradecimentos

Agradecer é uma gentileza, uma ação de educação, é retribuir uma gentileza e ser gentil...,

Entretanto, agradecer aos que caminharam ao teu lado durante todo o percurso, te carregando quando necessário, incentivando quando faltavam forças e palavras, segurando o fardo. Agradecer é muito pouco...;

Portanto, ser grato ao Professor José Alexandre de S. Menezes e José B. Duarte no papel de orientadores pelos incentivos e conselhos; muito além de educadores, amigos...;

... Ao amigo e colega de trabalho Antonio Luis S. de Carvalho, incasável cúmplice durante minha graduação no curso de Pedagogia da Universidade Estadual da Bahia, Campus XIII, por seus incentivos à conclusão do curso e, pelo estímulo ao alcance de voos mais altos...;

... De forma inenarrável agradeço ao editor científico Ricardo Baroud da Universidade Estadual da Bahia (UNEB) por suas valiosas contribuições no *sprint* final deste trabalho...,

... Assim, em nome de todos agradeço a Deus, por ter colocado tantas pessoas iluminadas neste meu caminhar.

Muito obrigado.

Resumo

Procurei descrever se a prática da avaliação da aprendizagem realizada por professores de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental II na rede pública da cidade do Salvador-BA condiz com o discurso teórico dos pressupostos legais. Considerando que inúmeras pesquisas já produziram conhecimentos dos mais variados possíveis sobre a temática (avaliação da aprendizagem), procurei se estabelecer uma relação entre a teoria dos pressupostos legais e a prática pedagógica. A pergunta de partida que permeia esta dissertação é: Os professores de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental II da rede pública, na cidade do Salvador-Bahia, estão conscientes da sua prática avaliativa? Isto é, O professor está preparado para avaliar? Para atender os objetivos da pesquisa cujo método é fundamentado na Análise de Discurso, um roteiro de questões foi utilizado nas entrevistas e questionários realizados com os diretores, coordenadores e docentes das escolas, essa metodologia foi escolhida porque permitiu interações explícitas entre o pesquisador e os atores envolvidos. Foi útil porque pode desvelar o discurso da prática avaliativa dos docentes. Esta pesquisa caracterizou-se como descritiva exigindo técnicas de coleta de dados como levantamento bibliográfico dos instrumentos legais e das recomendações que orientam a educação nesta década e seu confronto com enquadramento teórico e a sua prática escolar. O nível de conhecimento dos professores e dos gestores acerca das principais características dos conceitos e dos paradigmas da avaliação formativa – preconizada nos projetos e regimentos das escolas pesquisadas, é ainda muito aquém do necessário para a prática deste modo avaliativo. A conclusão mais consistente da pesquisa é que aos órgãos responsáveis pela regulação dos aspectos avaliativo-formativo da educação no ensino fundamental II resta oferecer às instituições e aos professores subsídios capazes de promover o modelo de avaliação regulamentado.

Palavras-chave: Avaliação. Avaliação da aprendizagem. Professor. Ensino-aprendizagem. *Feedback*.

Abstract

I searched describe the practice of evaluation of learning held by Portuguese teachers of elementary school II in public in the city of Salvador-BA network consistent with the theoretical discourse of legal requirements. Whereas numerous studies have produced the most varied knowledge on the topic: evaluation of learning, sought to establish a relationship between the theory of legal requirements and the pedagogical practice. The question that permeates this dissertation is: Portuguese language teachers of elementary school II, public network in the city of Salvador-Bahia, are aware of their evaluative practice? That is, the teacher is ready to evaluate? To meet the research objectives which method is based on Discourse Analysis. A list of questions was used in the interviews and questionnaires conducted with directors, coordinators and teachers of schools. This methodology was chosen because it allowed explicit interactions between researchers and stakeholders. It was useful because it can reveal the make clear the discourse of evaluation practices of teachers. Is research was characterized as descriptive requiring data collection techniques such as literature review of the legal instruments and recommendations that guide education in this decade and his confrontation with theoretical and practice framework. The level of knowledge of teachers and managers about the main characteristics of the concepts and paradigms of formative evaluation - recommended in the projects and regiments of the schools researched - is still far below what is necessary to practice this evaluative mode. Conclusion the most consistent of the research is that those responsible for the regulation of evaluative-formative aspects of education in elementary school II remains offer to institutions and subsidies teachers capable of promoting regulated evaluation model.

Key-words: Evaluation. Learning evaluation. Teacher. Teaching and learning. Feedback.

Índice de Figuras

Figura 1 – Estrutura da dissertação	29
Figura 1.1 – Organização e estrutura da educação brasileira	51
Figura 1.2 – Políticas de reconhecimento de professores adotadas pelas secretarias estaduais de educação	57
Figura 3.1 – Esquema de discussão entre o interdiscurso e o intradiscorso	84
Figura 3.2 - Esquema do dispositivo teórico da análise de discurso - AD	85

Índice de Tabelas

Tabela 4.1 – Perfil dos coordenadores das escolas “A”, “B” e “C”	94
Tabela 4.2 – Motivo pelo qual levou a assumir esta função nesta escola?	95
Tabela 4.3 – Atribuições de coordenadora pedagógica que mais lhe agrada? Por quê?	95
Tabela 4.4 – Em sua opinião os professores de língua portuguesa realizam a avaliação do ensino-aprendizagem de acordo com o projeto político pedagógico da escola?	96
Tabela 4.5 – A Coordenação percebe se existe relação entre a prática e a teoria nas avaliações da aprendizagem aplicadas pelos professores de Língua Portuguesa na escola?	97
Tabela 4.6 – Pratica alguma diretriz para verificar se os professores de língua portuguesa praticam as avaliações de ensino-aprendizagem de acordo com o projeto político pedagógico da escola?	98
Tabela 4.7 – Existe na escola uma política de formação continuada que trate da avaliação do ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa?	100
Tabela 4.8 – Há queixas por parte dos pais, professores e dos alunos sobre como são feitas as avaliações?	102
Tabela 4.9 – Procedimentos adotados para atender aos alunos que apresentam dificuldades no processo de ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa?	103
Tabela 4.10 – Há reuniões para tratar do processo avaliativo do ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa?	103
Tabela 4.11 – Qual sua opinião sobre os critérios de avaliação desta escola quanto ao ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa?	104
Tabela 4.12 – Como a Coordenação acompanha as atividades didáticas pedagógicas do professor de Língua Portuguesa?	105
Tabela 4.13 – Há participação de pais e alunos no conselho de classe?	105
Tabela 4.14 – A Coordenação participou de algum encontro ou congênere para discutir as questões pertinentes à avaliação da aprendizagem de Língua Portuguesa ou similar nos últimos anos?	105
Tabela 4.15 – Gostaria de fazer mais algum comentário quanto ao ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa?	106
Tabela 4.16 – Perfil dos diretores das escolas “A”, “B” e “C”	107
Tabela 4.17 – A escola tem promovido curso ou palestras voltado para o tema avaliação da aprendizagem visando à capacitação dos professores?	108
Tabela 4.18 – As decisões sobre avaliação do ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa são tomadas coletivamente ou especificamente pelo professor?	109
Tabela 4.19 – Há reuniões para tratar do processo avaliativo do ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa?	109

Tabela 4.20 – A proposta pedagógica da escola procura atender aos critérios estabelecidos pelas diretrizes avaliativas da secretaria de educação quanto ao ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa?	110
Tabela 4.21 – Qual a sua opinião sobre esta proposta da avaliação sugerida pela secretaria de educação quanto ao ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa?	111
Tabela 4.22 – Existe na sua ótica uma relação direta entre a prática e a teoria na avaliação da aprendizagem perpetrada pelos professores de Língua Portuguesa nesta escola?	112
Tabela 4.23 – As avaliações da aprendizagem aplicadas pelos professores de língua portuguesa estão condizentes com o projeto pedagógico da escola?	112
Tabela 4.24 – Existe algum meio ou ferramenta de se verificar se os professores de língua portuguesa realizam a avaliação da aprendizagem de acordo com o que reza o projeto político pedagógico da escola?	113
Tabela 4.25 – A comunidade participa de atividades que tratam do processo ensino-aprendizagem dos seus filhos?	113
Tabela 4.26 – Que estratégias são criadas pela direção para desenvolver trabalhos de recuperação paralela aos alunos que precisam desse atendimento quanto ao ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa?	114
Tabela 4.27 – Tem alguma consideração final a fazer?	115
Tabela 4.28 – Perfil dos professores das escolas “A”, “B” e “C”	118
Tabela 4.29 – Cursos de formação frequentados nos últimos 03 anos?	119
Tabela 4.30 – Há liberdade para decidir como fazer a avaliação dos alunos?	120
Tabela 4.31 – Sente necessidade de formação continuada? Se sim, em quê?	120
Tabela 4.32 – O que você entende por avaliação da aprendizagem?	121
Tabela 4.33 – Acha que suas avaliações se inspiram nos princípios da avaliação formativa?	122
Tabela 4.34 – Você saberia enunciar alguns dos princípios e/ou conceitos da avaliação formativa?	122
Tabela 4.35 – Se existe interesse do professor em aprofundar-se em leituras sobre avaliação da aprendizagem?	124
Tabela 4.36 – Nos últimos dois anos quantos livros ou artigos científicos sobre avaliação você leu?	125
Tabela 4.37 – Participou de curso ou disciplina que tratasse de avaliação da aprendizagem?	126
Tabela 4.38 – Ocorre na sua instituição encontros, seminários, congressos ou minicursos sobre avaliação da aprendizagem?	127
Tabela 4.39 – Você participa de grupos de estudos ou de educação permanente que abordam o tema avaliação da aprendizagem? Explique como acontece	128
Tabela 4.40 – Frequência das formas de avaliação para dar notas: Use os códigos: 1= nunca / quase nunca; 2 = poucas vezes; 3 = várias vezes; 4 = quase sempre/sempre	130

Tabela 4.41 – Você planeja a avaliação que desenvolve em sala de aula? Como? ..	131
Tabela 4.42 – Como você realiza a avaliação em sala de aula?	132
Tabela 4.43 – O que você costuma fazer após a correção das provas ou testes? Use os códigos 01 = nunca/quase nunca; 02 = poucas vezes; 03 = várias vezes; 04 = sempre	133
Tabela 4.44 – Dificuldades principais que encontra em avaliação?	134
Tabela 4.45 – Que ou qual tipo de orientação e/ou apoio a instituição oferece com relação à avaliação da aprendizagem?	135
Tabela 4.46 – Ocorrência de encontros, seminários, congressos ou minicursos sobre avaliação da aprendizagem	136

Lista de Abreviaturas e Siglas

ABE	Associação Brasileira de Educação
AC ¹	Análise de Conteúdo
AC ²	Atividade Complementar ou Atividade da Coordenação ¹
AD	Análise de Discurso
BA	Bahia
D.O.U.	Diário Oficial da União
ENC	Exame Nacional de Cursos
Enade	Exame Nacional de Desempenho do Ensino Superior
Enceja	Exame Nacional de Certificação de Jovens e Adultos
Enem	Exame Nacional do Ensino Médio
Ideb	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
INEP	Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos
LDB	Lei de Diretrizes e Base da Educação
MEC	Ministério da Educação e Cultura
NTICs	Novas Tecnologias da Informação e da Comunicação
PNE	Plano Nacional de Educação
PCN	Parâmetro Curricular Nacional
PNDE	Programa Nacional de Desenvolvimento Escolar
PPP	Projeto Político Pedagógico
Sinaes	Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior
TIC	Tecnologia da Informação e Comunicação
VAM	<i>Value – Added Model</i>

¹Alguns professores referem-se somente à sigla AC; contudo, ao perguntar qual o verdadeiro significado da sigla, obtiveram-se duas respostas: uns disseram ser Atividade da coordenação e outros definiram como Atividade complementar.

Índice Geral

Introdução	17
Capítulo 1 – Avaliação da Aprendizagem	30
1.1 Conceitos de avaliação da aprendizagem	30
1.1.1 Avaliação somativa	35
1.1.2 Avaliação formativa	38
1.1.3 Avaliação diagnóstica	40
1.2 Avaliação da aprendizagem ou exames escolares?	42
1.3 Os paradigmas da avaliação	47
1.3.1 Paradigma objetivista	48
1.3.2 Paradigma subjetivista	49
1.3.3 Paradigma crítico ou emancipatório	49
1.4 Centralidade da avaliação: regulação e controle pelo Estado	50
1.5 A avaliação do professor	54
Capítulo 2 – Desvendando os pressupostos teóricos (Interdiscurso)	61
2.1 Dimensão dos discursos teóricos enquanto orientações e regulação para o processo avaliativo-formativo nas escolas pesquisadas	61
2.2 <i>Corpus I</i> - Avaliação da aprendizagem segundo o Parâmetro Curricular Nacional - PCN para a Língua Portuguesa do 6º ao 9º ano	64
2.2.1 Avaliação educativa	65
2.2.2 O que o professor de Língua Portuguesa deve avaliar no seu aluno?	66
2.3 <i>Corpus II</i> - Leis de Diretrizes e Base da Educação Nacional	68
2.4 <i>Corpus III</i> - Avaliação do processo ensino-aprendizagem segundo o regimento interno da escola “A”	73
2.5 <i>Corpus IV</i> - Regulação do processo avaliativo-formativo segundo o Projeto Político Pedagógico - PPP da escola “C”	75
2.6 <i>Corpus V</i> - Avaliação da aprendizagem segundo o regimento interno da escola “C”	77

Capítulo 3 – Metodologia	80
3.1 Natureza da pesquisa	80
3.2 Método	82
3.2.1 Análise de discurso	84
3.2.2 Por que análise de discurso?	86
3.3 O cenário da pesquisa e sujeitos	89
3.4 Procedimento	89
 Capítulo 4 – Desvendando a prática avaliativa (Intradiscurso)	 91
4.1 Análises da dimensão de discurso da prática pedagógica	91
4.2 Condições de produção e intradiscurso	92
4.3 <i>Corpus</i> VI - Análise de discurso dos coordenadores pedagógicos das escolas “A”, “B” e “C”	93
4.4 <i>Corpus</i> VII - Discurso dos diretores sobre a teoria e a prática da avaliação da aprendizagem nas escolas “A”, “B” e “C”	107
4.5 <i>Corpus</i> VIII - Discurso teórico de conhecimentos específicos sobre o processo avaliativo e da prática dos professores na avaliação da aprendizagem nas escolas “A” “B” e “C”	116
4.6 <i>Corpus</i> IX - Descrição das provas aplicadas durante uma unidade de estudo por professores das escolas “A”, “B” e “C”	137
4.7 <i>Corpus</i> X - Análises das avaliações aplicadas nas escolas participantes desta pesquisa nos diversos ciclos do processo ensino-aprendizagem	142
 Capítulo 5 – Discussão	 144
5.1 Concepções oficiais sobre avaliação da aprendizagem.....	144
5.2 Pedagogia ↔ Prática pedagógica	145
5.3 Concepções teóricas sobre a avaliação do processo educacional ↔ Discurso da prática avaliativa do processo ensino-aprendizagem.....	146
 Conclusão.....	 152

Referências	166
 APÊNDICES	 173
APÊNDICE A – Solicitação de autorização para a realização da pesquisa nas escolas	173
APÊNDICE B – Despacho da autorização para realização da pesquisa	174
APÊNDICE C – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	175
APÊNDICE D – Descrição das escolas	176
APÊNDICE E – Questionário aplicado aos Professores	181
APÊNDICE F – Entrevista com a Diretora da Escola “A”	188
APÊNDICE G – Entrevista com a Coordenadora Pedagógica da Escola “A”	190
APÊNDICE H – Entrevista com a Diretora da “B”	194
APÊNDICE I – Entrevista com a Coordenadora Pedagógica da Escola “B”	197
APÊNDICE J – Entrevista com o Diretor da Escola “C”	201
APÊNDICE K – Entrevista com a Coordenadora Pedagógica da Escola “C”	205
 ANEXOS	 208
ANEXO A – Plano Nacional de Educação - PNE	208
ANEXO B – Regimento Interno da Escola “A”	237
ANEXO C – Regimento Interno da Escola “C”	239
ANEXO D – Termo de aprovação do Regimento escolar e do Projeto pedagógico da Escola “C”	243
ANEXO E – Avaliação da II Unidade - 6º Ano Escola “A”	244
ANEXO F – Avaliação da III Unidade - 7º Ano Escola “A”	247
ANEXO G – Avaliação da III Unidade - 7º e 8º Ano da Escola “A”	250
ANEXO H – Avaliação da III Unidade - 9º Ano da Escola “A”	256
ANEXO I – Avaliação da IV Unidade - 6º Ano da Escola “B”	258
ANEXO J – Avaliação da II Unidade - 8º Ano da Escola “B”	260
ANEXO K – Avaliação da IV Unidade - 9º Ano da Escola “B”	263
ANEXO L – Avaliação da IV Unidade - 6º Ano - Turnos Matutino/Vespertino da Escola “C”	267
ANEXO M – Avaliação da IV Unidade - 7º Ano - Turno Matutino da Escola “C”	269

ANEXO N – Avaliação da IV Unidade - 8º Ano - Turma ABC da Escola “C”	271
ANEXO O – Avaliação da IV Unidade - 9º Ano - Turnos Matutino/Vespertino da Escola “C”	274

Introdução

Minhas investigações sobre avaliação sugerem fortemente que a contradição entre o discurso e a prática de alguns educadores e, principalmente a ação classificatória e autoritária, exercida pela maioria, encontra explicação na concepção de avaliação do educador, reflexo de sua história de vida como aluno e professor... Temos de desvendar contradições e equívocos teóricos dessa prática, construindo um “resignificado” para a avaliação e desmistificando-a de fantasmas de um passado ainda muito em voga. (Hoffmann, J. 1992, p. 12).

Tema - O educador inserido na modernidade e ao mesmo tempo a um passo da pós-modernidade, realiza na práxis da avaliação da aprendizagem os desejos sociais. Sufocado pela exigência mercadológica em que a globalização traduz a necessidade de produzir profissionais dotados de novos conhecimentos tecnológicos e de uma nova visão crítica de mundo, por um lado, ele se vê perdido diante de teorias sobre a melhor maneira de avaliar o estado de cognição do estudante, por outro lado, se referindo à aprendizagem (Luckesi, 1995, p.36) argumenta:

... o professor traduz um modelo social, traduzido num modelo pedagógico, que reproduz a distribuição social das pessoas: os que são “bons”, “médios” e “inferiores” no início de um processo de aprendizagem permanecerão nas mesmas posições, no seu final ... Assim sendo, a sociedade definida permanecerá como está... É a forma de, pela avaliação, traduzir o modelo liberal conservador da sociedade.

Os sistemas de avaliação educacional avançaram no Brasil, nos últimos 20 anos, com a implantação de um robusto e eficiente sistema de avaliação em todos os níveis e modalidades de ensino, consolidando uma efetiva política de avaliação educacional; considerada hoje uma das mais abrangentes e eficientes do mundo Castro (2009, p. 5), afirma, inclusive, que houve avanço nos sistemas de avaliação educacional em todos os níveis no Brasil nos últimos 20 anos.

Por um lado, essa afirmativa de Castro (2009) encontra subsidios no campo teórico na avaliação da aprendizagem escolar do ensino fundamental – os outros níveis não cabem discussão nesta dissertação por não ser nosso objetivo - houve mudanças significativas no discurso teórico (como veremos no capítulo 02), entretanto, por outro lado, cabe a pergunta: Na prática permaneceu a mesma metodologia de aplicação das provas e testes? Ou seja,

passados dezenove anos da última LDB promulgada no Brasil as mudanças teóricas implantadas pelo governo estão condizentes com a prática dos docentes em sala de aula?

As diversas políticas de avaliação implantadas no país pelo Ministério da Educação e Cultura – MEC -, de acordo com Castro (2009, p. 5) configuram um macrossistema de avaliação da qualidade da educação brasileira. Todavia, neste macrossistema a avaliação está voltada para o curso como um todo, com isso, instituiu-se um ranking dos cursos superiores. Com isso, advoga ainda Castro (2009, p.6) que a institucionalização da avaliação educacional no Brasil é hoje, sem dúvida instrumento fundamental do processo de prestação de contas à sociedade e de enriquecimento do debate público sobre os desafios da educação no país.

Entretanto, se percebe a evidente intenção do governo em avaliar os diversos cursos das faculdades, mais recentemente, o ensino médio está sendo avaliado através do Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM. Neste sentido, as escolas também serão classificadas com “boa” “média” e “inferior”, neste conjunto de sistemas avaliativos o ensino fundamental sofreu inferências no campo teórico da avaliação do processo ensino aprendizagem buscando valorizar os aspectos qualitativos da educação nacional.

Na cidade do Salvador – Bahia – Brasil a melhoria da qualidade do ensino aprendizagem perpassa por ações voltadas para a aprendizagem do estudante na escola, neste sentido, conclui-se que para a escola do ensino médio obter uma boa avaliação o aprendizado do estudante deve ser bem avaliado durante todo o ensino fundamental e médio. Com isso, os alunos são conceituados como “bom” “médio” ou “inferior” de acordo com o ranking da escola, todavia, no ensino fundamental, as avaliações praticadas nos estudantes ainda continuam prevalecendo as provas e testes aplicadas em sala de aula, método advindo do século passado.

Castro (2009, p. 17) argumenta ainda que a principal finalidade da boa escola pública é alcançada através de um monitoramento efetivo da gestão das ações, com prioridade ao pedagógico, sem o que não será possível o necessário aprimoramento de todas as iniciativas recentes. O papel dos dirigentes, diretores, supervisores e coordenadores pedagógicos neste processo será tão crucial quanto à efetiva participação dos pais e alunos, colaborando e cobrando das escolas mais qualidade e compromisso com a aprendizagem de todas as crianças e jovens.

Os sistemas de avaliação educacional de acordo com De Sordi (2002, p. 71) englobam diferentes sistemas tais como:

- i) Modalidades (somativa, ou melhor, sumativa, normativa, criterial, formativa, diagnóstica)
- ii) Estratégias (diagnosticar as necessidades, acompanhar a aprendizagem, verificar a compreensão)
- iii) Abordagens (emancipatória, sociológica, formativa - reguladora, mediadora, diagnóstica)
- iv) Instrumentos (exercícios, provas, testes), objetos (instituições, políticas educativas, professores, programas, a aprendizagem e a própria avaliação – *meta-avaliação*)
- v) Funções (proativa, retroativa, controle, classificação, diagnóstica), formatos (inicial, final, contínua, processual)
- vi) Políticas (SAEB, SINAES, PISA, respectivamente Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica, Sistema de Avaliação da Educação Superior e Programa Internacional de Avaliação de Alunos).

O termo “somativo” é comentado no Brasil com tradução do inglês “sumative”, mas em Portugal é traduzido por sumativo já que se trata não de “soma”, mas sim de “súmula” de conhecimento. Por isso passarei a escrever “sumativo” o termo “somativo” nas citações em que essa palavra aparecer, Barreira (2001) propõe uma mudança como veremos com mais pormenor. Portanto, esses sistemas objetivamente se voltam para a prática social que se desenvolve nas relações humanas, com discursos que disputam sentidos na totalidade do social.

O tema desta dissertação focaliza o contexto do discurso implícito nas orientações teóricas da avaliação da aprendizagem, e na Lei 9394/96 e suas relações com as práticas avaliativas dos professores de Língua Portuguesa no ensino fundamental II do 6º ao 9º ano. A trajetória da prática pedagógica na avaliação da aprendizagem é justificada pela teoria de discurso como categoria teórica e metodológica para o campo das políticas educacionais, especificamente aquelas que têm como centralidade a avaliação. Pressupõe que compreender a avaliação como discurso atende a necessidade de uma trajetória de análise.

... que nos coloca além das palavras, e que considera contextos, sujeitos e sentidos que são construídos nas práticas sociais. Portanto, a teoria do discurso fornece as categorias teóricas e metodológicas que ajudam na análise dos sentidos acerca dos discursos produzidos sobre – e dentro – da avaliação (Cunha, 2013, p. 257).

Pode-se afirmar que a nota é o resultado das relações interpessoal e intrapessoal durante a rotina do cotidiano na escola. Isto compreende dizer que os estudantes são avaliados nas duas perspectivas elencadas na Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional - LDB e nas orientações do Parâmetro Curricular Nacional - PCN. A primeira forma – somativa, ou melhor, sumativa – ainda apresenta resquício de uma pedagogia tradicional, bancária ou tecnicista, o segundo modo avaliativo em moda nas escolas atuais compreende o adjetivo de formativa e valoriza os aspectos qualitativos em detrimento aos aspectos quantitativos. Entende-se aqui por pedagogia tradicional, bancária ou tecnicista, segundo os argumentos de Freire (2005):

Na visão “bancária” da educação, o “saber” é uma doação dos que se julgam sábios aos que julgam nada saber. Doação que se funda numa das manifestações instrumentais da ideologia da opressão – a absolutização da ignorância, que constitui o que chamamos de alienação da ignorância, segundo a qual esta se encontra sempre no outro (p. 67).

Cabe, entretanto, um breve relato acerca dos termos - pedagogia tradicional e pedagogia crítica ou emancipatória, comumente usada nos meios educacionais no Brasil, contudo, por não ser o foco principal desta pesquisa os comentários serão sintetizados. Desta forma, não me aprofundarei nas considerações.

Por um lado, o conceito de pedagogia tradicional é oriundo das concepções formuladas num passado nem tão distante ainda, remota do século XIX e do século XX, essa teoria ou concepção pedagógica formou-se a partir de ações continuadas nas práticas do processo ensino - aprendizagem ao longo da história da educação. Tem sua base filosófica fundamentada na Teoria da Psicologia Comportamental de Skinner cuja palavra chave é Comportamento.

Nesta teoria da aprendizagem o ato de ensinar deve ocorrer com as seguintes condições: estimular ou não o comportamento do aluno punindo o indesejado e reforçando o aceitável, a repetição mecânica para a memorização do conteúdo, a aprendizagem se resume na aquisição de novos comportamentos, o papel do professor é criar ou mudar comportamentos para que o aluno faça aquilo que o docente desejar. É adequada para cursos técnicos e para exames que necessite classificar o nível de conhecimento. Essas características, dentre outras, traduzem os seus dogmas e perspectivas na educação. Disponível em: <http://www.infoescola.com/pedagogia/teoria-de-aprendizagem-de-skinner/>.

As avaliações aplicadas nesta perspectiva de aprendizagem se constituíam em provas e testes com perguntas objetivas, de múltiplas alternativas e de correspondência, de modo que ao aluno não era permitido responder as questões com suas próprias palavras. Com isso,

o professor exercia toda sua autoridade dentro e fora da sala de aula, sendo o único detentor do saber.

Na pedagogia tradicional a avaliação da aprendizagem se processava dentro de uma ótica bancária de ensino, desta maneira, a educação se torna um ato de depositar em que os educandos são os depositários e o educador o depositante (Freire, 2005, p. 66). Nesta perspectiva, a avaliação dos alunos - provas e testes são constituídas basicamente de perguntas objetivas, a nota é o resultado final da quantidade de acertos, objetivas aos conteúdos depositados no educando durante determinado período de ensino, neste caso a nota simboliza todo tradicionalismo de uma pedagogia bancária.

As respostas obtidas dos educandos dentro de questões objetivas, tendo a finalidade de satisfazer o burocrático têm caráter de valoração, de quantificação às respostas acertadas como uma operação matemática, exata. A capacidade do aluno é medida de forma métrica, simbolista. Agindo desta maneira, Hoffmann (1998) argumenta: “... o professor foge de sua real função como educador e assume papel de técnico avaliador, aferindo notas em escala variável” (p. 140).

Por outro lado, o termo pedagogia crítica ou emancipatória encontra fundamentação, principalmente, nas contribuições de Paulo Freire (1983, 1996) ao propor a autonomia do indivíduo e na perspectiva dialética. Neste sentido, Libâneo (2004) advoga que a perspectiva emancipatória se relaciona intimamente com a democratização da escola e a formação dos professores. Ao dialogar as dúvidas da sociedade atual e as novas exigências educacionais, compreende ainda que os processos educativos devam formar nos sujeitos sua autonomia, para isso necessita de uma melhor compreensão crítica e questionadora do mundo.

Desta forma, é imprescindível a escola tenha um comprometimento na aprendizagem crítica dos conteúdos no processo de ensino – aprendizagem. Proporcionando a formação autônoma dos sujeitos, o que depende de uma visão crítica e questionadora do mundo. Assim, é fundamental que a escola se comprometa com a aprendizagem crítica dos conteúdos de ensino.

Conforme Gadotti (2000) a escola cidadã além de ser em espaço de direitos e deveres, necessita promover a educação para a cidadania, de modo que o indivíduo assuma uma participação (pro) ativa e consciente. Requer da instituição escolar um empenho na formatação de um projeto político-pedagógico autônomo e articulado dialeticamente à sociedade, com condições de assegurar a formação crítica do cidadão. A autonomia da escola encoraja o surgimento de inovações no processo educacional, sendo essencial para uma educação contestadora, comprometida com a transformação social.

Desta forma, o binômio - pedagogia crítica – emancipatória, busca romper com os dogmas e paradigmas da pedagogia tradicional, assumindo uma perspectiva formativa e contínua dos principais atores envolvidos na educação deste novo século. Logo, há de se atentar para os novos procedimentos que haverão de ocorrer nos fenômenos existentes na prática pedagógica.

Contexto do problema - Para Paiva e Brugalli (2000) em cada tipo de avaliação há certo grau de influência, isto é, em uma avaliação feita através de prova objetiva ocorre uma inferência em menor escala, contudo o professor (a), ao elaborar este tipo de teste, não foge das suas matrizes, dos dogmas, expressão aqui usada para representar a historicidade de cada um, e a maneira pela qual deixa transparecê-las. De acordo com a Teoria do Vínculo (Pichon-Rivière, 1998) nossas matrizes, nossos fantasmas, nossos dogmas internalizados, ou seja, os vínculos positivos ou negativos de cada pessoa acabam transparecendo de alguma forma.

Enumerando fatores que interferem no processo avaliativo Paiva e Brugalli (2000) citam a subjetividade e a impossibilidade de se livrar dela dentro do pós-modernismo, atentando para o fato de ser mais fácil assumir esta subjetividade e suas conseqüências. Podendo o professor (a) errar, ter preferência etc, e isso faz com que tal processo necessite de um aperfeiçoamento.

Na pedagogia tradicional as matrizes e os fantasmas, isto é, suas experiências de vida na convivência interpessoal e seus dogmas – sejam positivos ou negativos – não serão expostos em grande escala, todavia eles se apresentam muito antes da confecção das provas, ou seja, no decorrer da unidade de ensino, em sala de aula, principalmente quando se conceitua a classe ou o aluno/a.

Neste sentido Paiva e Brugalli (2000) argumentam:

... a consciência disso deve levar a uma nova relação com o / a aluno / a, onde a avaliação não é um veredicto de uma instância ‘perfeita’, mas um processo na responsabilidade dos dois lados, aluno / a e professor / a, processo que visa melhorar alguma coisa (p. 41).

As teorias sobre avaliação discutidas na universidade podem despertar no acadêmico uma falsa ilusão, de que os conhecimentos adquiridos durante o curso prepare-os para realizar com desenvoltura sua práxis pedagógica. Por um lado, não se pode afirmar que ao se formar, o jovem professor (a) tenha total competência diante das adversidades pedagógicas que se apresentarão; por outro lado, não se pode proclamar também que o

recém-formado esteja totalmente despreparado para exercer sua função enquanto educador. A priori, pressupõe-se que em início de carreira repita o modelo de avaliação de um professor do seu próprio passado escolar ou adote o método da escola em que venha trabalhar (Rosseto, 2005).

Questão de partida - A questão básica ou o *leitmotiv* que permeia esta dissertação é: Os professores de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental II da rede pública, na cidade do Salvador-Bahia, estão conscientes da sua prática avaliativa? Isto é, o professor está preparado para avaliar?

Objetivos:

I. **Objetivo Geral** - O objetivo geral desta pesquisa é analisar se a prática da avaliação da aprendizagem realizada por professores de Língua Portuguesa do ensino fundamental II do 6º ao 9º ano da rede pública na cidade do Salvador-BA condiz com o discurso teórico dos pressupostos legais.

II. Objetivos específicos:

- i) Identificar os pressupostos teóricos do Parâmetro Curricular Nacional - PCN para o ensino da Língua Portuguesa no ensino fundamental II.
- ii) Analisar os ditames teóricos da Lei de Diretrizes e Base da Educação Brasileira - LDB, Lei 9394/96; para a avaliação da aprendizagem do ensino da Língua Portuguesa no ensino fundamental II.
- iii) Descrever o modelo de avaliação proposto nos projetos pedagógicos das escolas.
- iv) Analisar o discurso dos coordenadores, diretores e professores das escolas participantes da pesquisa, sobre a teoria e a prática da avaliação da aprendizagem praticada durante o processo ensino-aprendizagem.
- v) Descrever as avaliações aplicadas aos estudantes, nas escolas participantes, nos diversos ciclos de ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa do Ensino Fundamental II da rede pública, na cidade do Salvador-Bahia.
- vi) Analisar a prática da avaliação da aprendizagem realizada por professores de Língua Portuguesa do ensino fundamental II da rede pública do Salvador-BA.

Justificativas - Esta pesquisa é importante e relevante por que trará consideráveis contribuições no campo da Educação Desenvolvimento e Políticas Públicas dentre as quais se podem destacar a convivência dos envolvidos no processo ensino-aprendizado – professor e aluno –, como atores principais deste processo, com a pedagogia, com a sociedade e com a prática da avaliação da aprendizagem. Esta dissertação contribuirá com fundamentos para políticas públicas voltadas para a avaliação do processo ensino-aprendizagem, especificamente em conteúdos curriculares e pedagógicos quanto à prática avaliativa da aprendizagem.

A aplicabilidade de cunho pedagógico dar-se-á devido ao fato de que a avaliação da aprendizagem oferece informações úteis para o ajustamento das atividades do ensino-aprendizagem, suprimindo as necessidades dos alunos, pois desta forma, a avaliação subsidiará uma melhora na qualidade do ensino-aprendizagem (Queiroz, 2010). Para o mister pedagógico da avaliação, Pacheco (1998) distingue quatro dimensões (como citado por Queiroz, 2010, p. 53):

- i) A pessoal: a avaliação é um veículo de informação sobre os percursos de aprendizagem dos alunos, para eles próprios e para os professores, de forma que se possam criar condições para a aprendizagem desses alunos, por meio da regulação do processo ensino-aprendizagem;
- ii) A didática: contribui “para a criação de um ambiente de aprendizagem, através do diagnóstico, da melhoria e da verificação dos resultados dos alunos, conforme a natureza diagnóstica, formativa e somativa da avaliação”;
- iii) A avaliação curricular: como o próprio nome sugere, “traduz-se nas adaptações curriculares, concretizadas na elaboração de planos individuais de trabalho dos alunos, com a gestão flexível do programa em função das diferenças dos alunos”;
- iv) A avaliação educativa: funciona como instrumento de medição, uma espécie de barômetro, da qualidade do sistema educativo, mesmo que o sucesso ou insucesso do processo educacional não venha a ser o único fator contribuinte ou explicativo da qualidade deste sistema.

Portanto, sob o ponto de vista pedagógico espera-se subsidiar os processos educacionais pelas novas recomendações dos paradigmas emergentes da Sociedade ou Era

do Conhecimento, contextualizada com a pedagogia crítica reflexiva e dialógica sugerida por Freire (1979, 1983, 1996, 2005).

Do ponto de vista social, os estudos concluem que a atual prática da avaliação do ensino-aprendizagem não satisfaz as recomendações do Relatório Delors (1998) quanto aos pilares do *aprender a aprender*, *aprender a ser*, *aprender a fazer* e *aprender a conviver* – aqui sugerindo que se considere o quinto pilar: *aprender a avaliar*; numa perspectiva da avaliação do ensino-aprendizagem.

Por este pilar entende-se que ao professor é exigido saber que o ensino-aprendizagem requer autoconhecimento (autoavaliação); o acolhimento do outro – o educando na forma em que ele se apresente (Luckesi, 2005, p. 48); compreendendo o que dispõe a Lei 9394/96, além de buscar a formação continuada de acordo com a LDB, notadamente no artigo 67, ao assegurar ao profissional da educação: "o aperfeiçoamento continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado"; "período reservado a estudos, planejamento e avaliação incluídos na carga horária", etc. Assim considerando, este pilar contribuirá de forma significativa para que professores (as) e escola reflitam sobre um dos seus aspectos mais conflitantes: a avaliação do binômio ensino-aprendizagem.

A função social desta dissertação pretende alcançar os atores envolvidos no processo educacional dos educandos através da desocultação dos paradigmas e dos discursos teóricos não ditos, ocultos no processo avaliativo-educativo conforme nos ensina Bardin (2006). De modo que isso sugere com a adoção de um relatório avaliativo – educativo se esclareça os progressos e dificuldades durante o processo ensino aprendizagem. Propocionando um *feedback* entre aluno, professor, escola, pais ou responsáveis buscando socializar os conhecimentos sobre o progresso na aprendizagem dos estudantes.

Conforme argumenta Jorba e Sanmartí (2003, p. 26) a certificação da aprovação, parâmetro que a sociedade de modo geral requer da instituição escolar, é a função social que constata e/ou atesta aquisição de conhecimentos ao final de uma unidade de trabalho, insere-se necessariamente ao final de um período de formação de que se quer fazer um balanço ou ao final de um curso ou etapa.

Lima (1994, p. 95) chama atenção aos modos avaliativos e nas relações entre os atores implícitos neste processo, considerando que a avaliação que atribui notas numéricas tem se constituído tradicionalmente ao longo do tempo herança do ensino conteudista. Assim, o principal instrumento avaliativo em que a escola e alguns educadores ainda se apoiam e as utilizam, demonstram um sistema autoritário, contrário à pedagogia da autonomia idealizada por Paulo Freire.

Ou como Lima (1994) argumenta:

... estudando este elemento (processos avaliativos), tanto no nível macro quanto micro, pela ótica de seu uso como instrumento de poder *nas relações escolares entre crianças, professores, escola, comunidade*. Os processos avaliativos parecem apenas ter ampliado, cada vez mais, nos últimos tempos, seu papel preponderante no processo pedagógico, desempenhando, fundamentalmente, papel de instrumento na relação de poder, pois, de fato, parecem ter tido um papel repressor-disciplinar na condição escolar. É exatamente este caráter histórico que se aprofunda e se estende por toda a vida escolar, a cada dia mais, que passaremos a estudar (p. 95, grifo nosso).

Organização da Dissertação - Esta dissertação foi estruturada como apresentada a seguir, atendo-se à consistência metodológica cujo percurso do argumento obedece aos princípios da coerência, consistência epistemológica e congruência entre as questões de partida, a fundamentação teórica e empírica, discussão entre elas e as conclusões.

Esta dissertação está assim organizada:

Introdução - Na introdução são apresentados o tema, a contextualização do problema, as questões, os objetivos e as justificativas da presente dissertação.

Capítulo 1 – Avaliação da Aprendizagem - Neste capítulo apresentam-se a fundamentação teórica; os conceitos sobre a avaliação da aprendizagem; nele procura-se desmistificar as adjetivações em que o ato de avaliar se encontra atualmente, sob a ótica de vários estudiosos tanto do cenário nacional quanto do cenário internacional.

Por um lado, atenta-se para um processo de avaliação numa tentativa de superar as concepções tradicionais; apresentando modelos alternativos para que professores sejam mais coerentes e congruentes, por outro lado, este capítulo faz também uma reflexão sobre o processo da avaliação de aprendizagem escolar quando permeia a questão: Como avaliar esse processo? Qual a metodologia adequada? Como avaliar sendo justo e não excluir? Qual ou quais paradigmas norteiam a avaliação da aprendizagem utilizada? É assumido que se está em plena Era ou Sociedade do Conhecimento sob as tecnologias da informação e comunicação e uma avaliação da aprendizagem pautada nos moldes da avaliação tradicional incorre na estagnação do aprendizado.

Capítulo 2 – Desvendando os pressupostos teóricos (Interdiscurso) – apresenta-se uma síntese do que se estabelece enquanto orientação, regulação e modelo dos modos de avaliação da aprendizagem para análise da aplicação durante o processo de ensino-aprendizagem nas escolas para o ciclo do ensino fundamental II do 6º ao 9º ano.

Considerando que o parâmetro curricular nacional - PCN para o ensino da Língua Portuguesa esteja mais para orientar do que para regular – apesar de ser um instrumento legal

–, considerando a Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional (Lei 9394/96) como o instrumento regulador das diretrizes promulgadas e sancionadas enquanto normas e regras a serem observadas na consecução da avaliação do processo ensino-aprendizagem no ensino fundamental II nas instituições educacionais do Brasil, e considerando que o projeto pedagógico e o regimento interno das escolas onde se deu a presente pesquisa foram formulados a partir de consultas das recomendações dos PCN e às diretrizes da Lei 9394/96, conclui-se, portanto, que são estes os principais instrumentos que servirão como base de análise para desvelar os pressupostos teóricos, avaliativo - educativo institucionalizados nas escolas participantes desta dissertação, portanto, é pertinente alguma reflexão crítica sobre a validade teórica dos PCN e Lei 9394/96.

Capítulo 3 – Metodologia - Neste capítulo apresenta-se o cenário da pesquisa, *locus*, onde caracterizará o universo em que foram coletadas as amostras para análise documental, nas quais o pesquisador aplicou os instrumentos de investigação. Quanto aos objetivos desta pesquisa ela caracterizou-se como descritiva por envolver as seguintes técnicas de coleta de dados: levantamento bibliográfico; entrevistas e questionário aplicado nos atores envolvidos na pesquisa nas instituições escolares, sujeitos envolvidos que tiveram experiências prática com o problema.

Capítulo 4 – Resultados - Neste capítulo apresentar-se-ão análises da dimensão da prática avaliativa, das entrevistas com coordenadores pedagógicos, diretores e professores das escolas envolvidas nesta pesquisa e, das provas aplicadas nos educandos ao final de uma unidade de estudos.

Capítulo 5 – Discussão - Este é o capítulo dedicado ao contraditório encontrado na fundamentação teórica e os achados na fundamentação empírica. Resultando em contribuições conclusivas apresentadas a seguir nas considerações finais.

Conclusão - São apresentadas as principais contribuições derivadas da questão *leitmotiv* que gerenciou o percurso argumentativo deste estudo, ou seja, o percurso do argumento epistemo-metodológico e, recomendações oriundas das conclusões.

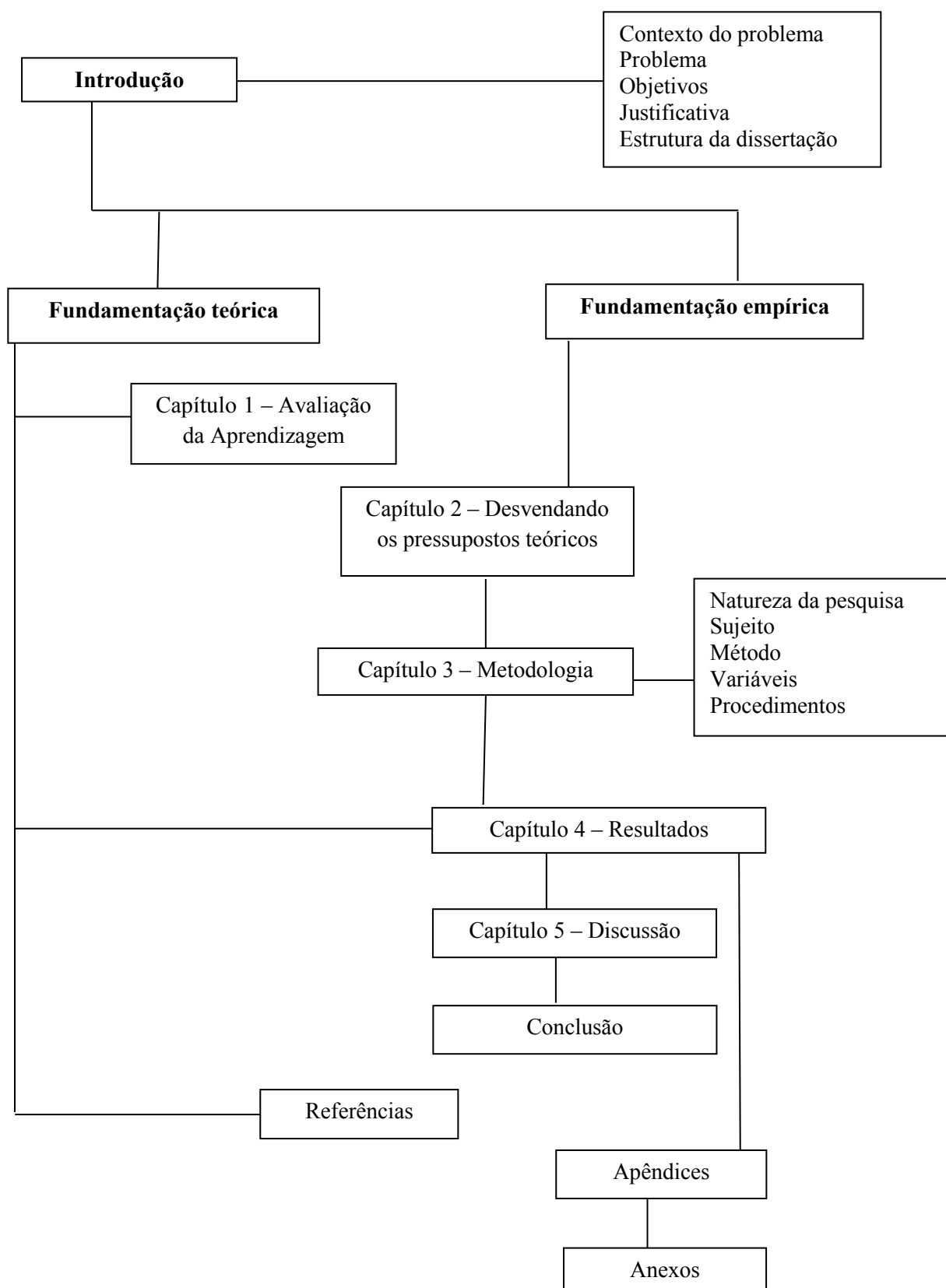
APÊNDICES- Neste elemento, listados de A a K, constam cópias de alguns dos documentos necessários para a realização deste trabalho, desde a solicitação da autorização até o Termo de Livre e Esclarecido, bem como, a descrição das escolas e as transcrições das entrevistas e do questionário aplicado nos atores que tiveram experiência prática com o problema por ora pesquisado.

ANEXOS - Neste elemento, listados de A a O, são elencadas as cópias escaneadas da maioria dos documentos que contribuíram significativamente na compreensão teórica dos

objetivos e da prática avaliativa idealizados nos pressupostos legais, indicando os modos e os meios de como se deveria processar a avaliação do processo ensino-aprendizagem nas escolas participantes desta pesquisa.

Estrutura da dissertação - Esta dissertação tem a seguinte estrutura do percurso da argumentação epistemo-metodológica:

Figura 1 – Estrutura da dissertação



Fonte: Elaborado pelo próprio autor.

Capítulo 1 – Avaliação da Aprendizagem

Em meio a pilhas de cadernos, exercícios, trabalhos diversos, provas, registros dos acontecimentos cotidianos, boletins, fichas, relatos ..., a professora avalia seus alunos e alunas (Esteban, 2003).

1.1 Conceitos de avaliação da aprendizagem

A avaliação é uma prática institucional, objeto de valores no campo da educação em razão de conflitos e tensões circunstanciados por discursos para domínio desse campo. Essa tensão discursiva advém de disputas de contextos, sujeitos e sentidos construídos nas práticas sociais onde sobressaem sentidos, crenças e valores de sujeitos e instituições (Cunha, 2013). Este capítulo apresenta a avaliação como discurso, tornando claros os conceitos sobre a avaliação da aprendizagem, procurando esclarecer os termos somativo, ou melhor, sumativo, formativa, diagnóstica, etc., atuais adjetivações para o ato de avaliar, bem como clarificar alguns paradigmas que constituem o ato avaliativo-educativo sob a ótica de vários estudiosos como Ribeiro (1999), Romão (2001), Luckesi (1998, 2005, 2006), Hoffmann (1998), Haydt (2000) Queiroz (2010), Jorba e Sanmartí (2003), dentre outros.

Segundo Romão (2001, p. 15) quando se fala em avaliação são muitas as adjetivações na tentativa de superação das concepções atuais e de modos alternativos para que educadores sejam mais coerentes no ato avaliativo do desempenho do aluno. Corroborando com o pensamento de Romão, hoje nas escolas é comum (como se pode verificar mais adiante nas respostas de alguns dos professores participantes deste trabalho, ao referirem-se à avaliação de aprendizagem praticada) recorrerem aos seguintes termos: avaliação processual, avaliação formativa, avaliação diagnóstica, avaliação tradicional, avaliação somativa, etc.

A dificuldade da compreensão qualitativa do cerne do processo avaliativo-educativo se dá devido ao fato de que professores e gestores não dão a devida importância que a avaliação da aprendizagem requer. De acordo com Romão (2001, p. 16) essa deficiência tem raízes ainda nos cursos de formação docente e perpassa pelas atualizações e aperfeiçoamento dos professores.

Apesar da diversidade de adjetivos, os educadores devem estar atentos aos aspectos ideológicos subjacentes aos conceitos da avaliação da aprendizagem, o que segundo os argumentos de Romão (2001): “Significa dizer que a avaliação da aprendizagem escolar deve estar atenta não só aos indicadores colocados pelo projeto pedagógico, mas também ao projeto social hegemônico mais amplo e ao contexto no qual as relações sociais se dão” (p. 40). Apesar das variedades terminológicas, a nós parece haver consenso entre os estudiosos que a avaliação como prática social tem ocupado uma dimensão fundamental no contexto das práticas escolares e, mais particularmente, sobre as práticas desenvolvidas pelos docentes em relação aos alunos.

A apropriação e domínio de determinados conhecimentos e técnicas são primordiais para o exercício da prática avaliativa – o ato de avaliar -, de modo que, sem esses atributos ao docente menos experiente a avaliação do processo ensino-aprendizagem se torna uma armadilha, neste sentido, Romão (2001, p.47) advoga “Avaliar é tão complicado que se torna, praticamente, impossível fazê-lo de forma correta”.

A impossibilidade de uma avaliação a contento incorre em ser um mito e este se desdobra em dois níveis, o primeiro diz respeito à complexidade da atividade humana, e o segundo é relativo à avaliação do trabalho do docente, argumentando que a ninguém é dado o direito de avaliar senão a si mesmo (Romão, 2001, p.47). Neste sentido, o *feedback* do professor em relação à sua prática avaliativa e ao seu fazer pedagógico devem completar o processo avaliativo no ensino fundamental, isto é, a auto avaliação e a avaliação da aprendizagem devem se completar, ambas tem seu devido valor durante o processo educacional.

Segundo Cunha (2013, p. 258) nesse contexto é comum associarmos a avaliação a provas, exames, notas, classificação e seleção de sujeitos, identificada principalmente ao âmbito da escolarização. Nesse sentido, as produções sobre avaliação da aprendizagem abordam diferentes perspectivas sobre o que é avaliar, qual a necessidade da avaliação, que instrumentos utilizar, assim como sobre os mitos, suas funções e relevância.

Assim sendo, este capítulo traz uma reflexão sobre a avaliação de aprendizagem escolar. Permeia a questão: Como praticar uma avaliação formativa ou processual sem o devido preparo? Qual a metodologia adequada? Como avaliar sendo justo e não excluir? Como fazer avaliação de finalidade formativa considerando os aspectos qualitativos em detrimento aos aspectos quantitativos, que atenda o pleito socioeconômico e político desta Era ou Sociedade do Conhecimento?

Sabe-se que na atual pedagogia os recursos das Novas Tecnologias da Informação e Comunicação - NTICs são utilizados como ferramenta de pesquisa do conhecimento e de aprendizagem, o que requer mudanças paradigmáticas. Assim, as recomendações e regulamentações legais ao priorizar os aspectos qualitativos nas avaliações da aprendizagem, devem, *a priori*, rever a prática avaliativa pautada em provas objetivas, questões de múltiplas escolhas e com resultados apresentados em notas numéricas, etc.

Estas formas de avaliação da aprendizagem do aluno, muito utilizadas no passado, consideradas modelo das escolas tradicionais (como podemos verificar mais adiante), foram muito criticadas por Luckesi (2005), Hoffmann (1998) e Lima (1994), configurando-se na pedagogia considerada bancária, tão criticada por Paulo Freire (1979, 1983, 1996, 2005). A nós nos parece ultrapassada para o modelo social atual.

Embora não seja o tema desta pesquisa, as novas tecnologias da informação e comunicação – que compreendem o acesso à internet, às redes sociais e à robótica, etc. – contribuem com a educação desta nova era ou sociedade do conhecimento com a infinidade de informações científicas, sociais, econômicas e educacionais num mundo sem fronteiras. A velocidade das informações navega nas redes da tal forma que o estudante desta nova era social se apropria das informações quase em tempo real do fato acontecido.

Esse *boom* tecnológico inicia-se no final do século XIX quando o mundo sofre enorme predomínio devido à agregação das ciências que iniciaram uma junção, dando início a novas perspectivas dos usos e costumes para todos. Desde as ciências exatas até as ciências humanas, todos os ramos do conhecimento científico sofrem mudanças radicais com novas descobertas ou fusões de conhecimentos. Todo esse processo acabou por criar um novo paradigma, onde a informação é a matéria - prima. A tecnologia passa, assim, a permear toda a atividade humana, aplicando sua lógica de redes em qualquer sistema ou conjunto de relações, circunstância que cresce exponencialmente, conforme Marinho (2014).

Neste sentido, esse paradigma da informação é baseado na flexibilidade, permitindo que processos, organizações e instituições se modifiquem fundamentalmente, tornando possível inverter as regras que as estruturam sem destruir a organização. Essa percepção deve ser tomada sem ideologias, pois a flexibilidade tanto pode ser libertadora como repressiva. Portanto, conclui-se que a tendência deste paradigma é a convergência de tecnologias específicas em um sistema integrado, resultante da lógica compartilhada na geração de informação. Em síntese, o paradigma informacional evolui em direção a uma rede aberta de múltiplos acessos, cuja abrangência, complexidade e disposição em forma de rede são seus principais atributos (Marinho 2014).

Desta forma, podemos compreender que este conglomerado de tecnologias e informações científicas integradas às redes da informação e comunicação conduz a educação deste século a repensar seus paradigmas e o acesso ao conhecimento, o que implica dizer que a avaliação da aprendizagem enquanto parte da pedagogia pós-moderna deve rever sua prática e seus conceitos.

O termo ‘avaliação da aprendizagem’, segundo Luckesi (2005, p. 20) ainda utilizado nas escolas do Brasil em todos os seus ciclos, é uma denominação formulada pelo educador norte-americano Ralph Tyler (1930) e remonta ao século XX, mais precisamente ao ano de 1930.

A avaliação pode ser caracterizada como uma tomada de posição de qualidade sobre o objeto avaliado, considerando ainda que há manifestações autoritárias do professor que, inicialmente, procede a um “juízo” de valor. A avaliação será satisfatória na medida em que se aproxima do ideal pré-estabelecido e, menos satisfatória na medida em que se distancia da definição ideal. Em seguida, após o “juízo” o julgamento é feito com base nos caracteres relevantes da realidade esperada, e da finalidade a que se destina o objeto avaliado (Luckesi, 2006, p. 33).

Considerando os parâmetros acima citados, é pertinente afirmar que na avaliação escolar o aluno ideal é aquele que se aproxima do ideal preconizado, isto é, o aluno que obtém a nota 10 (dez) e o seu inverso, o oposto nota 0 (zero). Estes seriam os valores atribuídos num intervalo que afere uma realidade da aprendizagem esperada. Ocorre que, ao emitir um valor numérico, subjetividades se manifestam naquele intervalo de julgamento classificatório na avaliação.

Neste sentido, Luckesi (2006, pp. 33-34) argumenta que o julgamento, apesar de qualitativo, não será inteiramente subjetivo; ou seja, o julgamento é feito com base no que se é esperado do objeto avaliado. Por fim, advoga que, após as manifestações acima, a avaliação conduz a uma tomada de decisão, o que segundo o autor é um componente dos caracteres da avaliação escolar que mais coloca poder nas mãos do docente e onde se percebe maiores posicionamentos arbitrários do professor.

Neste contexto, a avaliação da aprendizagem se afasta da função diagnóstica enquanto possibilidade de retomada de decisão, pois, ao classificar o estudante torna a avaliação um instrumento de rotulação do discente (Hoffmann, 1998, pp. 11-12).

A emissão de conceitos e adjetivos avaliativos da aprendizagem são tantos, que parece que cada um toma direção opostas, no entanto, se percebe, que se direcionam para um mesmo horizonte – o processo ensino-aprendizagem. Embora fique a sensação de que

diferem em partes nas teorias que cada educador/pesquisador se apropria para fazer um aprofundamento no estudo, como exemplo o termo ‘diagnóstica’ utilizado por Hoffmann (1998) e ‘dialógica’ usado por Romão, (2001). Como anteriormente explicitado por Hoffmann (1998) e Romão (2001).

Contudo, ao promover a avaliação com o estudante, em geral os professores formatam suas provas e testes basicamente de perguntas e respostas fechadas, com apenas uma alternativa correta, sem liberdade de escolha. Entretanto, indaga - se: Há liberdade de reflexão quanto à escolha de possíveis respostas às alternativas, criativas neste modelo de avaliação? Este modo de avaliação contribuirá no processo crítico reflexivo na formação do estudante?

Acreditamos que para haver diálogo é preciso que ambos os interlocutores estabeleçam uma comunicação, com troca de ideias e que haja flexibilidade de ambas as partes. Hoffmann (1998, p. 148) defende a ideia que o professor deve evoluir de forma reflexiva e desafiadora de maneira que possa ajudar e esclarecer, compreender e dialogar com seus alunos, de tal maneira que contrarie o outro modelo de avaliação que é essencialmente o de transmitir, verificar e registrar os fenômenos estudados.

No contexto de uma pedagogia que compreende o ensino-aprendizagem como um processo evolutivo e constante, em plena Era ou Sociedade do Conhecimento, são pertinentes os argumentos de Ribeiro (1999, p. 75) ao considerar a avaliação formativa como um fenômeno “... de âmbito mais vasto e conteúdo mais rico, constitui uma operação indispensável em qualquer sistema escolar, o que não é o caso da classificação que certos sistemas de ensino noutros países ainda utilizam”. Pode-se dizer que a avaliação escolar tem uma finalidade diagnóstica, ou seja, ela se volta para o levantamento das dificuldades dos docentes e dos discentes com vistas à correção e à reformulação de procedimentos didáticos pedagógicos, ou até mesmo, de objetivos e metas.

Ribeiro (1999) advoga também que “... a avaliação pretende acompanhar o progresso do aluno, ao longo do seu percurso de aprendizagem, identificando o que já foi conseguido e o que está a levantar dificuldades, procurando encontrar as melhores soluções” (p.75). Neste sentido, pode-se entender que há uma simbiose entre as duas concepções de avaliação do ensino-aprendizagem citadas nos parágrafos acima, se interligam nos conceitos, entretanto, diferem no tempo da aplicabilidade, a saber, são elas a avaliação diagnóstica e a avaliação dialógica. Todavia, as duas perspectivas estão voltadas para os aspectos avaliativo-formativo do aluno.

1.1.1 Avaliação somativa, ou melhor, sumativa.

Segundo Haydt (2000) a função ou objetivo da avaliação sumativa é classificar os discentes no fim de uma unidade, bimestre, semestre ou ciclo de estudos – ano letivo –, de acordo com o aproveitamento apresentado. Neste sentido, a avaliação somativa classifica o educando visando ao final dos estudos sua aprovação ou reprovação, estando vinculada à noção de medir.

Haydt (2000) argumenta ainda “..., que na avaliação sumativa há objetividade e exatidão, a medida se refere sempre ao aspecto quantitativo do fenômeno a ser descrito” (p. 9). Considerando a objetividade como a meta a ser alcançada na unidade de estudos e a exatidão como sendo as notas ou média confiável dos alunos nas provas e testes, então é o fenômeno o nível de aprendizagem do aluno. Neste sentido, o autor considera a avaliação sumativa objetiva na formação do estudante.

Avaliar é uma atividade natural e presente nas atividades do ser humano. O “julgar”, o “comparar”, ou seja, “o avaliar” faz parte de nosso dia a dia, seja por meio de reflexões informais que norteiam nossas opções diárias ou formalmente através de reflexões organizada e sistematicamente que definem a tomada de decisões (Dalben, 2005, p. 66).

Ballester (2003) apresenta alguns objetivos da Avaliação Somativa, aliás, Sumativa:

A avaliação somativa tem como objetivo estabelecer balanço confiáveis dos resultados obtidos no final de um processo de ensino e aprendizagem. Destaca a coleta de informações e a elaboração de instrumentos que possibilitem medir os conhecimentos a serem avaliados... Este tipo de avaliação tem fundamentalmente a função social "de assegurar que as características dos estudantes respondam às exigências do sistema" (Ballester *et al*, 2003, p.32).

O Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação (CAEd), da Universidade Federal de Juiz de Fora, define Avaliação Sumativa:

É uma modalidade avaliativa pontual que ocorre ao fim de um processo educacional (ano, semestre, bimestre, ciclo, curso etc.). Atém-se à determinação do grau de domínio de alguns objetivos pré-estabelecidos propondo-se a realizar um balanço somatório de uma ou várias sequências de um trabalho de formação. É também chamada de avaliação das aprendizagens.²

A avaliação sumativa não é uma avaliação de rede fina como a formativa, mas fornece uma visão de conjunto sobre um segmento programático que a avaliação formativa não dá. Desta forma a avaliação somativa só tem sentido no final de um período de

² Recuperado em 29 de outubro, 2013, de www.portalavaliacao.caedufjf.net/pagina-exemplo/tipos-de-avaliacao/avaliacao-somativa/.

aprendizagem (Ribeiro, 1999, p. 89). Compreende assim a autora que este modelo de avaliação serve como um complemento para outros tipos de avaliação do ensino-aprendizagem, pois exerce função distinta, resolve problemas inerentes ao ensino.

As vantagens que a avaliação sumativa oferece dentro do processo ensino-aprendizagem são várias, dentre elas pode-se destacar o fato de que a avaliação sumativa permite aferir resultados de aprendizagem e introduzir correções no processo de ensino, além de que o teste sumativo presta-se à classificação (Ribeiro, 1999, p. 90). Em apoio, Barreira (2001) admite que de modo geral associa-se a avaliação sumativa à classificação, e vice-versa, dado que o termo sumativa é pouco encontrado na literatura Brasileira, em Portugal está ligado ao sentido de sumário ou súmula.

Segundo Queiroz (2010):

Também usamos as palavras “somativa” (relacionada à soma) e “sumativa” (relacionada à súmula), embora ainda não tenhamos encontrado na literatura brasileira o emprego desta última. A opção pelo uso de uma ou outra depende do (a) autor (a) ao (à) qual nos estivermos referindo (p. 31).

A avaliação sumativa é pontual, haja vista acontecer normalmente ao se chegar ao final de unidade de ensino-aprendizagem ou de um ciclo, etc., procurando determinar o grau de domínio dos objetivos anteriormente estabelecidos. De acordo com o autor, a avaliação sumativa pode oferecer um balanço somatório de uma ou várias sequências de um trabalho e pode, às vezes, ser um processo cumulativo. Mas Rabelo (2003) acredita que a avaliação somativa informa, situa, classifica, e sua principal função é dar certificado, como Barreira (2001) acima também propõe.

Entretanto cabe explicação dos termos *sumativo* e *somativo*, o dicionário Houaiss, cuja primeira edição é de 2001, acolhe apenas a forma *somativo*. Contudo, o dicionário da Academia das Ciências de Lisboa e o Grande Dicionário da Língua Portuguesa, da Porto Editora, consignam *sumativo*. As duas formas estão corretas. Começo por *sumativo*, adjetivo que pressupõe um verbo latino não atestado *summare*, derivado de *summa*, “súmula”. Na sua flexão, o referido verbo teria a forma de supino *summatus* e de particípio *summatus*. A este particípio, se junta o sufixo - *ivus*, obtendo-se *summativus*, e finalmente adapta-se o todo à flexão nominal portuguesa, substituindo-se - *us* pelo índice temático - *o*- daí, *sumativo*. Esta forma alatinada, possível, mas hipotética, vê-se legitimada pelo comentário do Dicionário Houaiss ao sufixo - *ivo*. Quanto à *somativo*, basta tomar como base o tema verbal

do verbo somar, soma, e juntar - tivo. Assinale-se, porém, que somativo levanta o problema de, historicamente, não se poder dizer que tivesse havido um sufixo - tivo.

Tem sido observado que as práticas de avaliação são atravessadas por duas lógicas não necessariamente excludentes: a formativa e a sumativa. No que se refere à lógica da avaliação somativa, De Sordi (2001), apoiando-se em Perrenoud (1999), afirma:

..., esta se relaciona mais ao produto demonstrado pelo aluno em situações previamente estipuladas e definidas pelo professor, e se materializa na nota, objeto de desejo e sofrimento dos alunos, de suas famílias e até do próprio professor. Predomina nessa lógica o viés burocrático que empobrece a aprendizagem, estimulando ações didáticas voltadas para o controle das atividades exercidas pelo aluno, mas não necessariamente geradoras de conhecimento (p. 173).

Este modo de avaliar se configura como um documento que "rotula" o histórico escolar do aluno (a) ao registro não só de "notas", mas a criação de sequelas, de natureza psicológica no educando marcando-o, traumatizando sua autoestima e autoconceito, com repercussões futuras nas suas atitudes e comportamentos, ao testemunhar para sempre que aquelas "notas recebidas" durante o processo formativo do percurso escolar são "provas" cabíveis e incontestáveis de fracassos ou sucessos.

Neste sentido Hoffmann (1998) argumenta:

Muitos fatores dificultam a superação da prática tradicional, já tão criticada, mas, dentre muitos, desponta sobremaneira a crença de educadores de todos os graus de ensino na manutenção da ação avaliativa classificatória como garantia de um ensino de qualidade, que resguarde um saber competente dos alunos. ... A verdade é que há um sério descrédito em relação às escolas inovadoras e o sistema da avaliação é um dos focos principais de crítica da sociedade, uma vez que se constituiu em componente decisivo na questão resultados, ou seja, produto obtido, em educação (pp. 11-12).

1.1.2 Avaliação formativa

A avaliação formativa é um processo permanente, que visa fornecer ao aluno e ao professor um *feedback* contínuo, à proporção que se desenvolve o processo ensino-aprendizagem (Barreira, 2001, p. 79). O termo avaliação formativa foi introduzido por Scriven (1967) estabelecendo no campo curricular a separação da avaliação formativa à avaliação somativa. O que caracteriza essencialmente a diferença da avaliação formativa para a avaliação sumativa é o fato de permitir que a avaliação formativa ocorra durante a formação do próprio ato de ensino, de forma a oportunizar ajustes nos programas durante o seu desenvolvimento (Rato, 2004, p. 52).

Alguns estudiosos dos processos avaliativos do ensino-aprendizagem nos últimos anos, como Queiroz (2010), Hoffmann (1998), Jorba e Sanmartí (2003) e Luckesi (1998, 2005, 2006), partem da hipótese de que a práxis avaliativa é um processo contínuo com etapas distintas entre si que são: observar, analisar e compreender o aluno (a) em suas diferentes maneiras e tempo de aprendizagem, etapas que visam uma (re) tomada de decisões pedagógicas favoráveis ao processo ensino-aprendizagem.

Segundo Rabelo (2003, p. 73) dentre as principais funções da avaliação formativa estão as de proporcionar segurança ao inventariar, harmonizar, tranquilizar, apoiar, orientar, reforçar, corrigir, etc.; assumindo ser uma função reguladora quando permite tanto a alunos (as) como a professores (as) ajustarem estratégias e dispositivos de aprimoramentos do processo ensino-aprendizagem.

Portanto, percebe-se a necessidade de conceber a avaliação formativa como uma incessante busca de compreensão das dificuldades do educando e na dinamização de novas oportunidades de conhecimento. Processo este que implica em uma (re) construção do significado do ato de avaliar, que não acontecerá por experiências isoladas ou fragmentadas, mas, por uma ação conjunta e continuada que ultrapasse os muros das instituições escolares e esteja pautado na vontade de mudar.

De acordo com Queiroz (2010, p. 56) o conceito de avaliação formativa passou por um processo evolutivo. Contudo, a ação que mais reforçou a função da avaliação formativa aconteceu em um encontro realizado na Universidade de Genebra, no ano de 1978, consecutivamente dando origem à *Association pour Le Développement des Methodologies Del Évaluation*. Tal evento não apenas esclareceu o conceito de avaliação formativa, mas também a considerou como um componente essencial da pedagogia diferenciada.

Segundo Queiroz (2010, p. 58) a avaliação formativa consiste em uma proposta cujo papel de ajustamento do processo ensino-aprendizagem procura possibilitar os meios de formação, a fim de que atenda às características do aluno (a), visando uma ação corretiva nos pontos de maior fragilidade de sua aprendizagem e do ponto de vista do cognitivo.

Entende-se assim que as etapas deste processo configuram-se como sendo uma coleta de informações que pode ser ou não instrumentada, analisada, permitindo uma conclusão para subsidiar uma tomada de decisões. Assim, a avaliação não tem que se identificar como "prova" e que deva implicar necessariamente um ato administrativo. Torna-se claro ainda que ocorra com frequência essa inadequada identificação no âmbito escolar, resultando numa visão parcial da função avaliativa simultânea tanto do professor quanto do estudante no processo de ensino-aprendizagem.

Neste sentido Queiroz (2010) argumenta:

Compreender que essa modalidade de avaliação possibilita melhorar a aprendizagem, pois é um veículo de informação tanto para o professor (sobre o desenvolvimento da aprendizagem) quanto para o aluno (sobre seus sucessos e seus fracassos, seu próprio caminhar); proporcionando, enfim, segurança e confiança do aluno em si mesmo, *feedback* sobre avanços e dificuldades detectadas, diálogo entre professor e aluno, baseado em dados precisos e consistentes (pp. 57-58).

Advoga ainda Queiroz (2010, p. 58) que é através da avaliação processual que se percebe quando e como é preciso realizar ajustamentos em função da aprendizagem. Por sua vez o processo avaliativo vem sempre acompanhado de dúvidas, angústias e incertezas e até incoerência; no entanto, constitui-se no processo crucial na vida de *quem está* sendo avaliado e o *modo* como o aluno vem sendo avaliado. Além disso, a avaliação classificatória deixa marcas no psicológico do aluno, interrompendo a relação dele com o objeto do conhecimento e inseguranças que provocam a reprovação, o fracasso escolar e as desigualdades (Perrenoud, 2000).

De acordo com Jorba & Sanmartí (2003, p. 30) a avaliação formativa parte da concepção de que aprender é um longo processo através do qual o aprendiz vai reestruturando seu conhecimento a partir das atividades que executa. Assim, quando um aluno não aprende, não é apenas porque não estuda ou não possui as capacidades mínimas; a causa pode estar nas atividades que lhe são propostas. Em outras palavras, pode-se entender que as '*atividades que lhe são propostas*' consistem na sua natureza prática pedagógica, ou o modo como lhe são apresentados os conteúdos programáticos.

Segundo os argumentos de Jorba e Sanmartí (2003) do ponto de vista do cognitivo, os erros no processo ensino-aprendizagem na avaliação formativa:

... são considerados relevantes, porque revelam a natureza das representações ou estratégias elaboradas pelo discente. A partir deles, é possível diagnosticar que tipos de dificuldades têm os alunos para realizar as tarefas propostas, de forma a poder arbitrar os mecanismos necessários para ajudá-los a superarem-nas. Mas também interessa destacar os aspectos da aprendizagem em que os alunos tenham-se saído bem, pois assim se reforça a aprendizagem (p. 30).

Da mesma forma é primordial entender que o processo ensino-aprendizagem necessita adaptar-se às exigências de internalização do conhecimento dos educandos (aprendizagem), às suas deficiências cognitivas e epistemológicas. Assim a avaliação formativa, contextualizada com o processo ensino-aprendizagem, aperfeiçoa a adaptação aos progressos e aos problemas apresentados pelos alunos. Neste sentido, Jorba e Sanmartí (2003) argumentam ser a avaliação do processo ensino-aprendizagem que fundamenta o trabalho no âmbito escolar, não apenas condiciona o que, quando e como se ensina, mas também os ajustes que devem ser feitos para atender à diversidade de necessidades geradas em aula.

1.1.3 Avaliação diagnóstica

A avaliação diagnóstica objetiva em sua função principal, identificar em cada aluno (a) seu nível de conhecimento ante um conteúdo previamente estabelecido. De outra forma, serve também para observar o grau de dificuldade apresentado pelo diagnóstico com a finalidade de adaptar o conteúdo ante as necessidades do educando antes de se iniciar um novo ciclo do processo do ensino aprendido (Jorba & Sanmartí, 2003).

As informações obtidas devem permitir a exploração e o conhecimento para cada um dos alunos: do grau de aquisição dos pré-requisitos de aprendizagem; das ideias alternativas ou modelos espontâneos de raciocínio e das estratégias espontâneas de atuação; das atitudes e hábitos adquiridos com relação à aprendizagem; das representações das tarefas propostas (Jorba & Sanmartí, 2003, p. 29).

Neste viés a avaliação diagnóstica procura conhecer as capacidades de cada aluno (a) em relação a um novo conhecimento a ser abordado, identifica algumas características que objetivam escolher uma sequência de trabalho melhor adaptada a tais características procurando, de esta maneira estabelecer um perfil dos educandos antes de se iniciar qualquer

trabalho de ensino-aprendizado. Sem o qual, corre-se o risco de comprometer todo o trabalho futuro do professor (Rabelo, 2003, p. 72).

Compreende-se, portanto, que o diagnóstico é o momento de situar aptidões iniciais, dificuldades e pré-requisitos do estudante e do professor, ou seja, a escola em suas ações dentro o projeto pedagógico, ao prever a jornada pedagógica no início do ano letivo buscar compreender as necessidades e interesses do indivíduo. É, antes de tudo, momento de detectar dificuldades dos alunos para que o professor possa melhor conceber estratégias de ação para solucioná-las (Rabelo, 2003, p. 72).

Segundo Caramão (2009) as informações coletadas nessa forma de avaliação podem ser do coletivo; contudo, são coletas que se dão de forma individualizadas, relacionando-se a um grupo de indivíduos em relação a um determinado ciclo de estudo. Este prognóstico ou este diagnóstico diferencia-se de aluno (a) para aluno (a), sendo, portanto, uma descrição individual que torna um coletivo, de classe ou grupo. Peculiar para se desenvolver um projeto de ensino-aprendizagem a ser aplicado durante um período letivo.

Neste sentido, segundo Ribeiro (1999) a avaliação diagnóstica tem como função essencial “... verificar se o aluno está de posse de certas aprendizagens anteriores que servem de base à unidade que se vai iniciar” (p. 79). Ou seja, se os educandos dominam determinados pré-requisitos essenciais para acompanhar determinados conteúdos de uma unidade de ensino a ser trabalhada, de acordo com esta autora esta é a função mais importante da avaliação diagnóstica; bem como se internalizaram os conhecimentos e aptidões referentes a um novo ciclo de estudos, ou parte deles.

Assim sendo, neste modelo de avaliação o professor pode desenvolver seus trabalhos em um momento mais a frente do que fora previsto. O diagnóstico pode ser efetivado em qualquer tempo do período letivo até mesmo perto do final do ano, caso haja novas etapas do programa. Podendo acontecer também quando um educando revele dificuldade (s) no aprendizado e cuja causa seja necessário identificar, isto a qualquer momento do processo ensino-aprendizagem (Ribeiro, 1999, p. 79).

Considerando que a avaliação diagnóstica permita no decorrer de um período de estudos identificarem causas que dificultem o aprendizado do educando, fazendo com isso que adquira a função de identificar possíveis dificuldades cognitivas durante uma unidade de ensino. A avaliação diagnóstica neste sentido apresenta características de uma avaliação formativa, haja vista neste momento “... oferecer aos educadores possibilidades de identificar dificuldades e, com isso, oferecer ao professor uma retroalimentação no processo avaliativo

dos alunos (as), podendo, inclusive, fazer um *feedback* da sua prática pedagógica” (Ribeiro, 1999, p. 82).

A avaliação diagnóstica é uma forma que procura identificar o nível de conhecimento do aluno (a) antes de se iniciar um processo ensino-aprendizagem, contudo, a avaliação diagnóstica tem funções distintas das outras maneiras de avaliação do processo ensino-aprendizagem, visto que a avaliação diagnóstica tem como finalidade determinar as características da situação inicial de um determinado processo didático, servindo de base à tomada de decisões sobre a organização e planificação do ensino. Assim, “... avaliação diagnóstica pretende desempenhar uma função preditiva de orientação escolar e profissional e de levantamento prévio de saberes, competências e atitudes do aluno em face de uma nova aprendizagem” (Barreira, 2001, p. 79).

1.2 Avaliação da aprendizagem ou exames escolares?

Trabalhar e entender a prática avaliativa em uma concepção de ser humano, de educação e sociedade nunca será inválido. Deve-se estar atento para a relação entre a metodologia da avaliação, a concepção do professor e o projeto pedagógico da instituição escolar, fazendo com que a avaliação seja sempre transparente. “A avaliação precisa ser um processo sensível às diferenças que os estudantes apresentam entre si, levando em consideração o crescimento individual” (Caramão, 2009, p. 18).

Advoga Caramão (2009) que: “... avaliar precisa estar para clarear o que o aluno busca dos ensinamentos que os professores oferecem” (p. 26). Desta forma, a autora coloca uma pergunta inquietante e que aguça o pesquisador da educação:

Os professores reconhecem *conscientemente* quais são os seus saberes, que lhe colocam na posição de grande responsabilidade e de constante movimento? Parece que atualmente, o professor encontra-se na posição de um sujeito que enfrenta alguns paradoxos, pois está frente a uma cultura em que a geração de alunos lhe impõe um ressignificar da prática de sala de aula. Em contrapartida, na educação tradicional, onde o professor seguia a risca seu planejamento não havia espaço para inseguranças, pois tudo estava previsto e programado. Como enfrentar tal situação? (Caramão, 2009, p. 27, grifo nosso).

No âmbito da educação brasileira, as questões debatidas em avaliação, os preceitos expressos nos documentos legais, e as novas experiências desenvolvidas em varias regiões do país expressam igualmente essas tendências universais. Estudiosos contemporâneos (Luckesi, Perrenoud) e muitos outros apontam, em uníssono, a preocupação em superar o

viés positivista e classificatório das práticas avaliativas escolares, retomando-as em seu sentido ético, de juízo consciente de valor, de respeito às diferenças, de compromisso com a aprendizagem para todos e a formação da cidadania.

A compreensão da prática pedagógica está centrada em provas e exames onde toda a comunidade escolar, principalmente os alunos tem funções concentradas na promoção. O sistema de ensino se preocupa com os percentuais de aprovação e reprovação do total dos alunos. O foco principal é a nota, não importando como esta foi obtida, nem mesmo importando-se com o percurso do processo de aprendizagem adquirida a qualquer custo (Luckesi, 1998, p. 18). Os pais pensam exclusivamente em uma ideia fixa que os seus filhos avancem nas séries de escolaridade. Os alunos passam o tempo todo em função das notas e de como conseguir alcançar melhores resultados, pensam se irão ser aprovados ou reprovados.

Mas a avaliação do processo ensino-aprendizagem na escola deve ser meios e não fins em si mesmos; estão limitados pela teoria e pela prática. Neste sentido Luckesi (1998) argumenta: “... a avaliação não se dá no vazio conceitual, mas sim dimensionada por um modelo teórico de mundo e de educação, traduzido pela prática pedagógica” (p. 29); ou como argumenta mais adiante:

Haverá muito trabalho psicológico futuro para que as crianças e os jovens de hoje se libertem de suas fobias e ansiedades, que foram se transformando em hábitos biopsicológicos inconscientes. Hábitos criados pelo medo que, com certeza, não serve para nada mais do que garantir uma submissão internalizada. O medo tolhe a vida e a liberdade, criando a dependência e a incapacidade de ir sempre em frente (Luckesi, 1998, p. 51).

A avaliação é uma ação investigativa visando conhecer a qualidade dos resultados, intermediários ou finais de uma ação, procurando neste ínterim colaborar com melhoras nos resultados de modo continuamente. De modo diferente, quando se fala de avaliação da aprendizagem, desde os primórdios da cultura e da sociedade moderna, os atores envolvidos reportavam-se para a cultura da nota através dos exames, obtendo-se assim a classificação dos alunos, cultura esta que se perpetuou até os dias atuais.

O educador Luckesi (2005, p. 15) argumenta que o sentido da avaliação da aprendizagem sofreu desvios em seu uso a partir dos anos 70 do século XX quando a escola brasileira passou a denominar a prática escolar de acompanhamento da aprendizagem do estudante de ‘avaliação da aprendizagem escolar’; contudo, continuou com a prática de

‘exames escolares’. Defende, ainda, que hoje nas escolas brasileiras, públicas ou particulares, se pratica exames, ao invés de avaliação da aprendizagem.

Para tanto, Luckesi (2005, pp. 15-19) argumenta que os exames escolares através das provas apresentam características que são completamente diferentes de uma avaliação da aprendizagem. Sem procurar entrar no mérito da questão, apresenta-se a seguir, sucintamente, as características apontadas pelo ilustre professor.

Os exames escolares:

- Têm por objetivo julgar e, aprovar ou reprovar o estudante;
- São pontuais na medida em que o aluno deve saber responder as questões aqui e agora;
- São classificatórios, todo exame classifica em aprovado e reprovado;
- São seletivos na medida em que excluem os que “não sabem”;
- São estáticos ao considerar o estudante num determinado nível de aprendizado, considerando este nível como definitivo;
- São antidemocráticos na medida em que excluem o discente;
- Fundamentam-se em uma prática pedagógica autoritária.

A avaliação da aprendizagem:

- Tem por objetivo diagnosticar a situação de aprendizagem do estudante;
- É diagnóstica e processual ao admitir que, aqui e agora, o estudante não possui um determinado conhecimento ou habilidade; entretanto, depois, se ele for cuidado, pode apresentar as qualidades esperadas;
- É dinâmica, isto é, não classifica em determinado nível de aprendizagem;
- É inclusiva, na medida em que não seleciona os estudantes melhores ou piores, mas subsidia a busca de meios pelos quais todos possam aprender aquilo que é necessário para seu próprio desenvolvimento;
- Por ser inclusiva, é democrática devido ao fato de proporcionar a inclusão de todos;
- Exige uma prática pedagógica dialógica entre os educadores e educandos.

Portanto, advoga Luckesi (2005, p. 19) que considerando as características acima descritas, ou seja, de um lado os exames e do outro a avaliação da aprendizagem, coadjuvado

com a experiência prática do autor, conclui que os professores do Brasil ainda praticam exames ao invés de avaliação da aprendizagem.

Faz-se necessário, contudo, levar em consideração a perspectiva histórica do Brasil, na qual, segundo Alves (2007a) nas pesquisas na década de 1980 só seria salientada a negatividade da prática pedagógica considerando que:

Embora a prática pedagógica em sala de aula e os saberes docentes tenham começado, neste período, a serem investigadas, as pesquisas não tinham o intuito de explicá-las e/ou valorizá-las como formas válidas ou legítimas do saber. Ao contrário procuravam como diriam Ezpeleta; Rockell (1986) e Geraldini (1993) a negatividade da prática pedagógica, isto é, procuravam analisar a prática pedagógica e os saberes docentes pelas suas carências ou confirmações em relação a um modelo teórico que os idealizava (p. 6).

Outras pesquisas de Tardif (2002) e de Nóvoa (1991, 1992) constataram a importância dos estudos para melhor compreender o que constitui a profissão docente e suas práticas. Neste sentido, Caramão (2009) argumenta que: “Aos poucos pesquisas e estudos demonstram que os professores não só precisam aprender em sua formação inicial teorias do conhecimento científico, mas que estas se entrelaçam, aos saberes da experiência que esses docentes possuem” (p. 29).

Na mesma linha de Caramão (2009), Jorba e Sanmartí (2003, p. 26) argumentam que a avaliação do processo ensino-aprendizagem tem funções básicas que estão implícitas aos saberes que o professor necessita melhor saber, considerando-as em dois pilares que são: a função social - de seleção e classificação, mas também de orientação dos alunos e, a função pedagógica, de ajuste do processo de ensino-aprendizagem, de reconhecimento das mudanças que devem, progressivamente, ser introduzidas nesse processo para que todos os alunos aprendam de forma significativa. Classifica-se também como função da avaliação, o controle, como um importante elemento da manutenção da ordem e da disciplina na turma por parte do professor (Ferreira, 2007, p. 22). Cabe, portanto, neste momento, uma rápida explicação do que seriam essas funções.

- i) **Pedagógica - Diagnóstica:** do ponto de vista pedagógico volta-se para a comprovação das finalidades do ensino, tais como a preparação do aluno para a vida ativa na Era ou Sociedade do Conhecimento e sua inserção no mundo globalizado. No momento primeiro do diagnóstico a função é sondar as condições em que os alunos se apresentam ante um novo ciclo de ensino-aprendizagem. Em seguida a função diagnóstica visa identificar os progressos

e as dificuldades do aluno (a) o que permitirá ao professor (re) elaborar outros meios que possibilite melhorias no processo ensino-aprendizado visando atingir os objetivos previamente estabelecidos. Cumpre assim uma função de retroalimentação do processo educacional, pois procura corrigir os insucessos do processo seja do educando ou do educador, ou deveria corrigi-los.

- ii) **Função social:** Do ponto de vista social a avaliação procura colocar alunos (as), pais ou responsáveis dos educandos sobre os sucessos e progressos da aprendizagem e, determinar os alunos (as) que conseguiram alcançar os conhecimentos necessários para obter o “certificado” (aprovação), o diploma. Condição que a sociedade requer das instituições educacionais para testificar uma certificação ou grau de educação formal (Jorba & Sanmartí, 2003, p. 26).
- iii) **Controle:** O termo controle diz respeito à periodicidade e como são feitas as avaliações e se essa não tiver associada à função diagnóstica e didático-pedagógica da avaliação, ficará restringida à simples tarefa de atribuição de notas e classificação. Bem como, a função de manter a ordem e a disciplina na sala de aula (Ferreira, 2007).

É importante, entretanto, considerar os argumentos de Alves (2007a) ao observar que somente após a constituição de 1988 o Brasil assumiu compromisso social, político e econômico de um estado - nação democrática de fato e de direito, embora, em sua bandeira nacional ainda continue o slogan ‘ordem e progresso’ advinda dos tempos da ditadura militar e mantida até os dias atuais.

A escola, pós-constituição de 1988, manteve vários aspectos do modelo pedagógico adotado nas décadas passadas, pois a avaliação da aprendizagem e os processos pedagógicos embora tenham conquistado avanços significativos, ainda é possível encontrar instituições escolares nos mais diversos níveis educacionais praticando um modelo de avaliação que mais se associe ao que o professor Luckesi (2005, p. 11-19) caracteriza como exames em vez de avaliação da aprendizagem.

1.3 Os paradigmas da avaliação

Cabe nesta secção uma síntese dos paradigmas da avaliação da aprendizagem, com isso, se procurou evidenciar o quanto às concepções da avaliação se coaduna pelos paradigmas. Atualmente pode-se afirmar que são duas as correntes ainda em voga na educação; por um lado, os modelos quantitativos pautados na visão positivistas e ligados ao objetivismo, por outro lado, os qualitativos numa abordagem subjetiva ou antropológica. Sob o ponto de vista objetivista entende-se a avaliação como técnica; no entanto o paradigma subjetivista apresenta a avaliação como prática; na perspectiva crítica ou emancipatória tem-se a avaliação como práxis (Rodrigues, 2002).

Os novos paradigmas da educação e seus desafios impõem mudanças na avaliação do processo ensino-aprendizagem. Daí deriva a relevância desses paradigmas no avanço do processo formativo que na atualidade tem-se orientado pelo princípio objetivista de avaliação do currículo, inspirado por Ralph Tyler (1986). E parece que não há uma divisão entre a maneira tradicional de avaliação do rendimento escolar e os novos modos avaliativos praticados neste novo século. Por um lado, segundo Barreira (2001), as avaliações praticadas com aspectos quantitativos são:

... essencialmente centrado na medição das diferenças individuais dos alunos, levando a que se procurasse garantir as qualidades psicométricas nos testes e exames, ou seja, a sua objectividade, confiabilidade, validade e normalização. Uma vez garantidas estas qualidades, os resultados seriam estáveis e independentes dos contextos educativos onde eram produzidos, podendo fornecer os testes e exames informação útil e segura sobre os alunos (p. 56).

Advoga ainda Barreira (2001) que na perspectiva quantitativa a avaliação da aprendizagem do domínio afetivo e as do cognitivo são feitas separadamente; sobretudo, se avalia nesta perspectiva os conhecimentos e produtos de aprendizagem previamente definidos; o registro se faz principalmente através de notas que classificam; não há compartilhamento do processo de avaliação; existe o poder de decisão dos docentes privilegiando o uso de testes e provas formais.

Por outro lado, na perspectiva qualitativa, de acordo com Barreira (2001) a avaliação do processo ensino-aprendizagem prioriza-se o aprendizado dos aspectos afetivo e cognitivo, levando em consideração que estes não se separam. Avaliando-se capacidades, atitudes, conhecimentos, e acima de tudo avaliando processos de aprendizagem não antecipados; fazendo uso de registros por meio de relatórios de aprendizagem e compartilhando do

processo avaliativo com os discentes, pais, entre colegas do corpo docente, etc. Bem como procurando diversificar os métodos e técnicas durante o processo da avaliação do ensino-aprendizagem.

O paradigma qualitativo tem o mérito de chamar a atenção para as insuficiências da avaliação considerada tradicional, nas suas dificuldades de encontrar respostas que melhor se adequem às complexidades das situações educativas com que os professores se confrontam, “... não sendo, por isso, compatível com a utilização quase exclusiva dos testes como únicos instrumentos de avaliação” (Barreira, 2001, p. 59). Contudo, é através das posições não exclusivas, que estudiosos da avaliação no processo ensino-aprendizagem procuram superar os conflitos existentes nos paradigmas da avaliação educacional, de maneira que venha contribuir para o desenvolvimento científico desse tão importante domínio das ciências da educação.

1.3.1 Paradigma objetivista

Nesta visão paradigmática os avaliados são seres manipuláveis e facilmente controláveis, uma vez que apresenta conduta presumível, isto porque são os resultados do manejo das variáveis empiricamente mensuráveis que leva ao modelo positivista e explicativo das ciências físicas que permeou os séculos XVIII, XIX e parte do século XX (Alves, 2007b, p. 101).

Este posicionamento requer assemelhar-se à realidade física e a realidade social, sendo a realidade estável e reversível, constituídas por fenômenos que se repetem, independentes da vontade dos sujeitos e por isso passível de um conhecimento objetivo, externo e universal (Alves, 2007b p. 100). Nesta perspectiva, avaliador e avaliados têm uma relação assimétrica e assente na separação positivista entre sujeito e objeto, o que legitima uma postura autoritária e prescritiva da avaliação em relação às práticas (Machado, 2007, p. 63).

Portanto, pode se compreender que neste paradigma a avaliação está ligada ou identificada como um controle externo, onde não há campo para explicitações ou questionamentos, não havendo também necessidade de se fundamentar ou justificar seu referencial, é um paradigma imposto pelas hierarquias administrativas (Rodrigues, 2002). Os meios utilizados no processo educativo recorrem a métodos privilegiando os experimentos, com a intenção de verificar os efeitos das políticas empregadas, dos

programas, materiais didáticos, pedagogia, dispositivos de formação, o de controlo e verificação, utilização e efetivação.

1.3.2 Paradigma subjetivista

O paradigma subjetivista ou prático tem relação com as teorias fenomenológicas e hermenêuticas do currículo, que evidenciam os significados subjetivos que as pessoas dão às suas experiências pedagógicas e curriculares (Silva, 2004). Nesta corrente os objetivos pedagógicos, educacionais e políticos se constroem no diálogo entre os atores envolvidos no processo educacional, por isso não são definidos previamente; o que torna o construto da avaliação uma ação negociada e partilhada entre os educadores e os educandos.

O processo de ensino-aprendizagem volta-se para o aprendente e o seu desenvolvimento individual, tendo, com isso, a avaliação uma atribuição de auto - regulação e de autocontrole. De acordo com Alves (2007b) o estudante passa a ser o sujeito na formação e na avaliação. Assim sendo é fonte do referencial na avaliação onde participa da organização, execução e controle do processo avaliativo e de seus resultados. Contudo, considerar o sujeito avaliado preparado para gerir, por si só, seus interesses e de defendê-los por meio de um processo de negociação, livre de suas limitações e constrangimentos, constitui-se em um problema, gerando críticas.

1.3.3 Paradigma crítico ou emancipatório

De acordo com Habermas (1997) este paradigma apresenta-se como sendo aquele que permite intermediar satisfatoriamente os problemas epistemológicos e éticos elencados nos paradigmas objetivista e subjetivista da avaliação da aprendizagem. Neste sentido Barreira (2001) assinala que ele é único que “... procura incentivar a autoavaliação e o desenvolvimento consensual de critérios, por formar a promover a cooperação, a autonomia e o desenvolvimento dos sujeitos implicados nos processos educativos” (Barreira, 2001, p. 63). Já Hargreaves (1998) defende que a avaliação no campo educacional necessita inserir-se como parte da cultura escolar, fomentando participações e responsabilidades adequadas às tomadas de decisões.

Neste paradigma os atos e os comportamentos dos atores envolvidos na educação formal são adequados socialmente e entendidos em função da sua condição sociocultural e histórica. Alves (2007b, p. 102) acentua que sendo atores que agem com intenções, são,

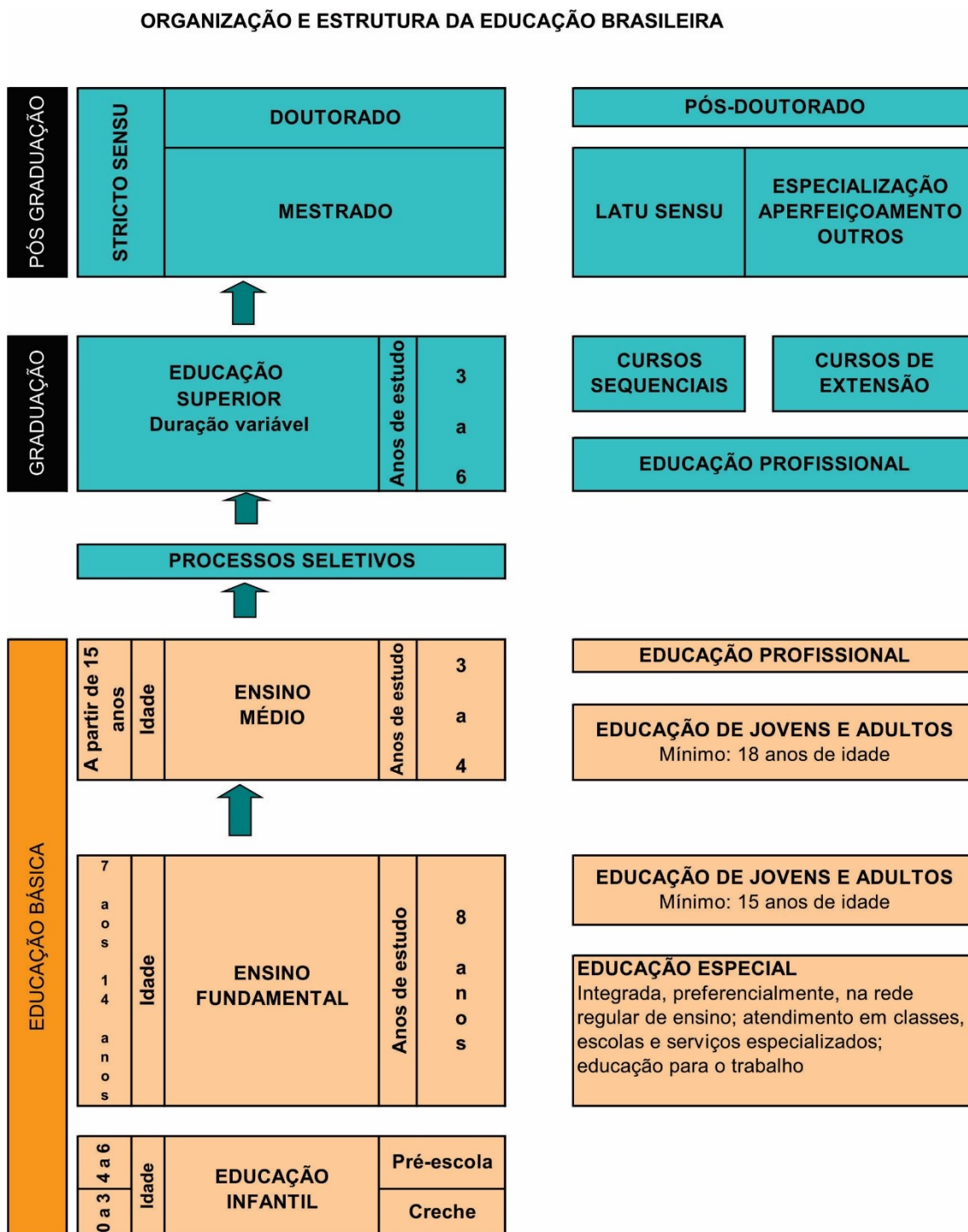
igualmente, objetos determinados pela estrutura social. A avaliação do processo ensino-aprendizagem, neste sentido, tem como finalidade prestar um serviço ao indivíduo como ser social, considerando suas raízes, sua condição sociocultural e histórica, no qual o sujeito avaliado e avaliador apresentam-se com o papel de coprodução e de coavaliador do próprio referencial e de sua prática.

1.4 Centralidades da avaliação: regulação e controle pelo Estado

A prática avaliativa deve estar vinculada aos objetivos, critérios, sujeitos, usos e instrumentos que são desenvolvidos dentro de uma instituição, nas relações que se estabelecem e nas atividades que executam os atores, indo além dos estudantes e seus resultados na sala de aula.

O sistema educativo se desenvolve através de um conjunto organizado de estruturas e de ações diversificadas, por iniciativa e sob a responsabilidade de diferentes instituições e entidades, públicas e privadas. A Figura 1.1 apresenta a estrutura geral do sistema educacional brasileiro em seus níveis e modalidades de ensino, seu caráter flexível da legislação educacional vigente, levando-se em conta a autonomia conferida aos sistemas de ensino e às suas respectivas redes (Ministério da Educação do Brasil).

Figura 1.1 – Organização e estrutura da educação brasileira.



Fonte: OEI, 2002, p. 37.

De acordo com o art. 21 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n.º 9.394/96), a educação escolar compõe-se de:

I) Educação básica, formada pela educação infantil, ensino fundamental e ensino médio;

II) Educação superior.

A educação básica “tem por finalidade desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores” (art. 22). Ela pode ser oferecida no ensino regular e nas modalidades de educação de jovens e adultos, educação especial e educação profissional, sendo que esta última pode ser também uma modalidade da educação superior.

“A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade” (art. 29). A educação infantil é oferecida em creches, para crianças de zero a três anos de idade, e pré-escolas, para crianças de quatro a seis anos.

Observando a Figura 1.1 se pode conjecturar que por um lado, o ensino fundamental, cujo objetivo maior é a formação básica do cidadão, tem duração de oito anos e é obrigatório e gratuito na escola pública a partir dos sete anos de idade, com matrícula facultativa aos seis anos de idade. A oferta do ensino fundamental deve ser gratuita também aos que a ele não tiveram acesso na idade própria. Por outro lado, o ensino médio, etapa final da educação básica, objetiva a consolidação e aprofundamento dos objetivos adquiridos no ensino fundamental. Tem a duração mínima de três anos, com ingresso a partir dos quinze anos de idade. Embora atualmente a matrícula neste nível de ensino não seja obrigatória, a Constituição Federal de 1988 determina a progressiva extensão da obrigatoriedade e gratuidade da sua oferta (Brasil, 1996).

Nesta mesma figura compreende-se que a educação superior tem como algumas de suas finalidades: o estímulo à criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo; incentivar o trabalho de pesquisa e investigação científica, visando o desenvolvimento da ciência e da tecnologia e da criação e difusão da cultura, e, desse modo, desenvolver o entendimento do homem e do meio em que vive. Ela abrange cursos sequenciais nos diversos campos do saber, cursos de graduação, de pós-graduação e de extensão (Brasil, 1996).

O acesso à educação superior ocorre a partir dos 18 anos, e o número de anos de estudo varia de acordo com os cursos e sua complexidade.

Segundo Cunha (2013, p. 257) vem sendo dada atenção à avaliação da aprendizagem e, por conseguinte, acaba por reduzir a ação avaliativa às práticas avaliativas utilizadas pelos professores distanciando-a de sua dimensão institucional e restringindo seu campo de atuação ao processo de aprendizagem.

Abordando a avaliação institucional como prática social de articulação Dias Sobrinho (2003) argumenta que “... a avaliação é fundamentalmente política porque pertence ao interesse social e produz efeitos públicos de grande importância para as sociedades” (p. 93). Isto quer dizer que avaliar é uma prática social, ou será que não é uma atividade inerente a um sujeito, antes constitutiva dos sujeitos em relação, significando o mundo e a si mesmos, agindo, resistindo e interagindo, prática social significada, que articula palavras e ações, logo um discurso. Dado que a avaliação é de natureza política vale salientar, a natureza de embates ideológicos de luta e disputa, onde operam discursos encaminhe processos de formação e emancipação humana.

Deve ser aqui considerado a centralidade da avaliação, na perspectiva de regulação e de controle do Estado sobre as instituições da educação. Nesse sentido, os pressupostos na perspectiva de regulação e de controle do Estado buscam adequar os sistemas de ensino, os sujeitos e as instituições a currículos diversificados e flexíveis às mudanças do mundo contemporâneo competitivo e desenvolvimento de competências requeridas pelo mercado.

A avaliação institucional não começa a ser desenvolvida nesse contexto de Reforma do Estado; já vinha sendo testada em instituições, com a produção de instrumentos, conceitos, propostas; configurada em objetivos bem diversos dos desenvolvidos pela política educacional do MEC no contexto da Reforma do Estado (Bresser Pereira, 1997).

Notadamente na década de noventa foi o período onde, no Brasil, deu-se início à implantação dos sistemas de avaliação de cursos em grande escala. Um dos primeiros testes exames aplicados que se tem notícia foi no ano de 1993 com o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB). Anos depois em 1995 o governo aplicou novas provas, o Exame Nacional de Cursos (ENC), em curso do ensino superior, ficando conhecido esse teste como “Provão”.

Para isso, o MEC passou a enviar auditores para as instituições de ensino que identificaram o desconhecimento dessas instituições sobre si próprias e seus defasados sistemas de informação (Sampaio, 2005). Portanto, as providências tomadas pelo Ministério, a partir daí, se propuseram a avaliar e garantir a qualidade do ensino nessas instituições.

As avaliações institucionais são coordenadas pelo MEC a fim de garantir a qualificação de todas as instituições de ensino superior, auxiliando o credenciamento e

recredenciamento dessas instituições continuamente através do desempenho acadêmico e da prestação de contas à sociedade (Cavalieri et al., 2004).

Neste caso, sua utilização evidencia dois discursos: um que defende a permanente prestação de contas dos políticos aos cidadãos e a cobrança dos cidadãos em relação ao governante. Deve-se considerar que quanto mais esclarecida for a responsabilidade do gestor diante dos cidadãos e a cobrança destes, mais democrática será sua atuação e execução (Bresser Pereira, 1997, p. 49).

As avaliações institucionais são realizadas com base em indicadores diretamente ligados a parâmetros de “competência e qualidade, práticas, currículos, carreira docente e projetos pedagógicos das universidades públicas” (Sampaio, 2005). Neste sentido, as Instituições de Ensino Superior (IES) passam a enfrentar dificuldades para se adequarem ao exigido pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), uma vez que as instituições públicas contém um sólido conjunto de parâmetros norteadores para um ensino de qualidade.

Outro importante processo ocorre com as avaliações institucionais que se refere à responsabilização dos governantes na prestação de contas à sociedade e, na ação dos cidadãos de cobrar a representatividade assumida. Portanto, essa prestação de contas ganha importância conforme um eficiente processo de intervenção do Estado e através da reforma de suas instituições para que sejam elas também mais eficientes e competitivas. Estes exigem um processo regulador, que possibilite informação, explicação e punição no paradigma da responsabilização. O processo regulador requer o uso de instrumentos que avaliem a performatividade (Ball, 2005).

Nesse sentido, a avaliação de resultados, ou avaliação da performatividade de uma instituição, ocorre em um contexto de mudança de paradigma sobre a função do Estado, colocando em evidência a atuação das instituições de educação em relação à sua função, aos seus sujeitos e seu fazer, diante de critérios estabelecidos externamente.

1.5 A avaliação do professor

A avaliação do professor no processo ensino-aprendizagem tem sido uma questão central para pensar as políticas de reconhecimento do mérito do professor ou gestor. Baseia-se no princípio da aplicação de estímulo para que professores e diretores, para que de alguma maneira, se sintam empoderados para contribuir com uma melhora no desempenho do aluno,

ou seja, um estímulo para que eles se comportem de maneira diferente para gerar uma melhoria de aprendizagem no aluno (Charão, 2014, p. 36).

Neste sentido, se pode conjecturar que o desempenho do estudante é resultado da boa performance do professor e da escola, o mérito do sucesso do aluno é utilizado pela instituição no *ranking* dos cursos, ao mesmo tempo em que a escola usa os resultados como forma de dar satisfação à sociedade.

A política de estímulo à melhoria da aprendizagem, com bonificação dos docentes baseado no desempenho dos estudantes, se configura numa assertiva de que o professor é o responsável direto pelo sucesso dos alunos. Com isso, corre-se o risco de associação do processo ensino aprendizagem deste século, ao período em que as escolas adotavam uma pedagogia cujo modelo de ensino considerado tradicional, onde o professor era o único detentor do saber.

Por um lado, quanto à utilização de estímulos como base das políticas públicas de gestão de recursos humanos nas redes de educação de diversos países e no Brasil, não há, até o momento, provas contundentes de que o reconhecimento do trabalho dos educadores, especialmente sob a forma da distribuição de bônus salariais, tenha efeito real sobre a qualidade do processo de ensino-aprendizagem e o desempenho dos alunos.

O professor proporciona grande diferencial nos processos de aprendizagem dos alunos, mas, para isso é preciso um comprometimento destes com seus alunos somados a uma infraestrutura adequada, recursos pedagógicos e a própria formação de qualidade do profissional de educação (Barbosa, 2003).

O que vem ocorrendo é a responsabilização exclusiva do profissional de educação pela precariedade na educação fornecida aos alunos e, até mesmo, a sua formação profissional vem sendo qualificada como frágil por conta do mercado abrangente de licenciaturas e das diversas formas de aprendizado oferecidas por essas instituições (Miller et al., 2014).

A dificuldade de medir o impacto do trabalho docente no desempenho dos alunos é tanta que a rede escolar de Washington, D.C., uma das primeiras dos Estados Unidos a utilizar os resultados obtidos por estudantes em testes padronizados na avaliação de seus professores, anunciou em junho último que abandonaria essa prática (Charão, 2014, p. 38).

Por outro lado, levantamento realizado por Educação (2014) mostra que, no Brasil, a tendência das redes estaduais de ensino é a de adotar políticas de bonificação de professores por mérito. Das 22 unidades federativas que responderam à reportagem, oito têm algum tipo de gratificação desse tipo, e três têm bônus para servidores que não levam em conta o

desempenho, mas sim outros fatores, como avanço na carreira e títulos acadêmicos, como é o caso do Distrito Federal.

Alguns estados que não possuem políticas desse tipo estão estudando essa possibilidade: implantação de políticas de prêmios de acordo com desempenho ou a implantação de políticas de reconhecimento para os professores da rede pública. A Figura 1.2 demonstra os estados que estão a adotar tais políticas.

A ideia do reconhecimento do esforço do professor, gestores e mesmo das redes de ensino para estimular a melhora do desempenho escolar dos alunos deve ganhar mais espaço nas políticas públicas a partir do Plano Nacional de Educação (PNE), sancionado em junho de 2014 pela presidente Dilma Rousseff (ANEXO A).

O item 7.36 do Anexo Metas e Estratégias do PNE prevê que sejam estabelecidas “políticas de estímulo às escolas que melhorarem o desempenho no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), de modo a valorizar o mérito do corpo docente, da direção e da comunidade escolar”. A estratégia está associada à meta de melhoria da qualidade da Educação Básica, medida através de médias nacionais do Ideb esperadas para os próximos sete anos (Charão, 2014, p. 38).

A meritocracia passa a ser compreendida como essencial à aferição do desempenho de cada indivíduo, aprimorando o trabalho docente e criando condições para que os professores possam demonstrar sua qualidade profissional através do desempenho individual (Barbosa, 2006).

Programas de desempenho baseados em recompensa precisam ser bem planejados e implementados, devendo transparecer indicadores de avaliação justos e clareza nos métodos e critérios dos programas de meritocracia (OCDE, 2006).

O fato de as políticas de reconhecimento do mérito apostarem na responsabilização, sem considerar ponderações desse tipo, tem três tipos de efeitos (Charão, 2014, p. 41):

- i) O primeiro está no nível do simbólico. Em um cenário de maus resultados educacionais, essa responsabilização alçada à categoria de política pública culpa o professor. Sendo o culpado pela má qualidade da educação, a figura do professor perde prestígio social, fazendo com que a profissão em si seja desvalorizada, o que alimenta o ciclo vicioso de afastar os jovens do magistério.
- ii) O segundo é pedagógico. Indica que os processos de avaliação de desempenho criados para servir de base à distribuição dos prêmios e bônus tendem a enquadrar o trabalho pedagógico em modelos preestabelecidos que não contam com a participação efetiva do professor. Assim, em nome de uma lógica

quantitativa de qualidade, perde-se o elemento criativo e socialmente situado nos processos educativos.

Figura 1.2 – Políticas de reconhecimento de professores adotadas pelas secretarias estaduais de educação



Fonte: Charão, 2014, p. 38-39.

O terceiro encontra-se no nível da quantificação. Sendo a educação um processo multifatorial, descobrir a parte dos resultados dos alunos que cabe ao professor ou ao gestor e aquela que está relacionada a fatores externos à escola exige um refinamento estatístico que alguns creem ser impossível de alcançar.

Segundo Beatriz (2014) em junho de 2014, a rede escolar de Washington D.C., referente à decisão tomada por conta de complicações que acompanharam a introdução de

testes ligados ao novo parâmetro curricular do país – o *Common Core State Standards*, coloca esse método de avaliação docente novamente em xeque.

Além dos próprios docentes, que consideram injusta a aferição de seu trabalho feita exclusivamente com base nos resultados das provas, há resistência à prática por parte de pesquisadores, da Associação Norte Americana de Estatística, dos sindicatos de professores, e até mesmo da Fundação Bill e Melinda Gates, que investiu mais de US\$ 200 milhões para programar os padrões curriculares do *Common Core* (Beatriz, 2014, p. 48).

As resistências são especificamente contra o uso irrestrito dos chamados *Value - Added Models* (VAMs), um dos métodos de avaliação docente mais difundido no país. O VAM é usado por formuladores de políticas públicas para avaliar o impacto de distritos educacionais, escolas e professores na aprendizagem dos alunos (medida pelos resultados de provas padronizadas feitas pelos estudantes) (Beatriz, 2014).

O que se percebe na figura 1.2 é que o uso deste método começou em alguns estados do Brasil no ano de 2008 e vem sendo difundido e praticado, entretanto, sem entrar no mérito da questão, é de estranhar que mesmo sabendo que esta metodologia vem sofrendo críticas nos Estados Unidos o Ministério da Educação e Cultura do Brasil estimulou a implantação em alguns estados da nação.

Há que se reconhecer a importância de dispor de diversos indicadores para formação de parâmetros avaliativos da prática educativa não esperando que os resultados sejam padronizados, mas que suportem decisões de políticas educativas (Ferrão, 2012).

A Associação Americana de Estatística, a maior organização de estatísticos e profissionais afins do país, publicou uma nota em abril de 2014 com diversas recomendações sobre o uso de modelos de valor agregado. A nota toca em uma limitação fundamental dos VAMs: em geral, eles medem o desempenho acadêmico dos estudantes usando apenas os resultados de provas padronizadas (Beatriz, 2014, p. 48). Isto é, o uso deste meio de avaliação, implica num ensino focado nas matérias obrigatórias do curso, as notas dos estudantes em provas e testes servirão como medida de padronização, todavia, vale ressaltar, que durante o processo educacional do estudante ocorrem várias situações de aprendizado, e estas situações podem não ser levadas em consideração com este sistema.

A métrica usada na política de meritocracia para docentes é complexa e polêmica, a confusão não é menor no que diz respeito ao impacto dessas políticas na aprendizagem dos alunos. Um estudo realizado pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) com os dados do Programa Internacional de Avaliação de Alunos (Pisa) que identifica efeitos positivos do bônus por desempenho no Chile, o que se encontra é

correlação, e não causalidade. Os próprios VAMs sofrem desse problema, já que é uma tentativa de atrelar o desempenho dos alunos ao trabalho dos professores e das escolas de maneira mais geral (Beatriz, 2014, p. 48).

De acordo com Andrade (2009, p. 472) críticas à política de pagamento de bônus não devem ser vistas como empecilhos sérios para a sua implantação. A primeira crítica refere-se ao fato de o foco do aprendizado ser o desenvolvimento de habilidades cognitivas, que são mensuradas pelos testes de proficiência, *vis-à-vis* as não cognitivas. No entanto, as evidências mostram que priorizar as habilidades cognitivas é benéfico para a sociedade, pois gera maiores taxas de crescimento na economia, e para o indivíduo, pois aumenta a sua produtividade e salário.

A segunda crítica é a possibilidade de os professores se envolverem em comportamentos oportunistas (*gaming*) para “inflar” artificialmente as notas dos seus alunos e serem recompensados por isso. As duas maneiras mais óbvias de fazer isso são incentivar os piores alunos a abandonar a escola e aumentar a taxa de reprovação sem uma contrapartida na melhoria da qualidade da educação.

Mas é possível penalizar as escolas que tenham relativamente elevadas taxas de evasão e reprovação escolares e inibir tais ações. Alternativamente, pode-se utilizar uma combinação das duas metas para estabelecer a recompensa: resultado nos testes mais taxa de retenção/aprovação, apesar da evidência empírica nos Estados Unidos não indicar que os impactos da SA sobre essa última sejam significativos (Andrade, 2009).

Há que se levar em conta na avaliação ensino-aprendizagem que existe diferença de insumos escolares entre as escolas. Escolas que tem pior Ideb geralmente têm práticas menos eficientes, adicionado à falta de infraestrutura, alunos com nível socioeconômico menor e professores com formação precária. É importante avaliar e mapear a rede de educação e identificar as falhas na gestão para uma melhor distribuição de recursos e resolução sobre o incentivo a formação continuada de professores.

Conforme estudos de Galiani, Gertler e Schargrodsky (2008) escolas situadas em municípios com alto índice de corrupção e gestão de recursos ineficiente além de possuírem ambiente educacional menos adequado, tendem a apresentar resultados ainda piores quando se analisam estruturas escolares descentralizadas. Em municípios com uma melhor gestão de recursos os autores notaram que as instituições de ensino evoluem melhor, o que demonstra a necessidade de criação de parâmetros de avaliação quantitativa em larga escala a fim de se fazer uma avaliação sobre quais redes precisam melhorar suas práticas e quais têm tido melhor desempenho.

Carnoy, Loeb e Smith (2001) concluíram que somente os estados americanos que adotaram os mecanismos de bônus conseguiram obter efeitos positivos sobre qualidade escolar, estabelecidos na lei “No Child Left Behind”, implantada em 2001. Embora outros locais tenham desistido de manter o sistema de VAMs. O sistema de bonificação ainda sofre críticas e elogios em várias regiões dos Estados Unidos da América.

Os argumentos de Galiani, Gertler e Schargrodsky (2008) apontam com bastante propriedade os fatores que podem influenciar em resultados desfavorável ao Brasil, devido o momento socioeconômico e, principalmente, o momento político no país. Contudo, assim como nos Estados Unidos, em algumas regiões do Brasil este sistema pode apresentar bons e maus resultados.

Todavia, o sistema de bonificação já é uma realidade em oito estados brasileiros e há uma tendência à expansão desta ferramenta. Faz-se necessário, portanto, uma discussão mais ampla com a sociedade educacional e seus pares, visando, principalmente, proteger o nível de aprendizado e o educando na sua formação crítica-reflexiva.

Levando-se em consideração tudo que foi exposto, devemos nos furtar do entusiasmo cândido de que a nova LDB traz todas as reformas propostas, e que todas serão realizadas, do mesmo modo que todas as orientações das práticas pedagógicas sugeridas no PCN serão cumpridas. De fato nem a Lei anterior nem a atual conseguiu alcançar todas as propostas elencadas, assim como, o sistema de VAMs por ora adotado em algumas regiões do Brasil pode dar certo ou não.

A Lei, as orientações e os meios visam conseguir melhorar o sistema educacional no país, por isso distribui cargos, incumbências e responsabilidades, servindo como um farol para os navegantes, sinalizador dos caminhos a percorrer. Não podem ser tomados como um fim ou como a solução para sanar a imperfeição do sistema de ensino brasileiro. O alicerce deste compromisso social não está em seu texto, mas sim na ação de cada educador e de cada instituição educacional.

Capítulo 2 – Desvendando os pressupostos teóricos (Interdiscurso)

O mestre disse a um dos seus alunos: Tu queres saber em que consiste o conhecimento? Consiste em ter consciência tanto de conhecer uma coisa quanto de não a conhecer. Este é o conhecimento. (Confúcio, recuperado em 29 de outubro, 2013, de http://pensador.uol.com.br/mensagens_de_professor_para_alunos/).

2.1 Dimensão dos discursos teóricos enquanto orientações e regulação para o processo avaliativo-formativo nas escolas pesquisadas

Na análise de discurso o pesquisador tem o interdiscurso como eixo de análise da formação ideológica. Esta perspectiva para Pêcheux (1969) está ligada a formação discursiva decorrente da leitura que ele fez dos “Aparelhos Ideológicos do Estado” de L. Althusser. Com isso, entende o pesquisador que na formação discursiva há a formação ideológica a partir de uma posição dada em uma conjuntura de luta de classes, que se manifesta na forma de sermão, de textos, de exposição, etc. Considerando esta perspectiva percebe-se uma forte ligação entre Pêcheux e o marxismo.

Sugere-se, então, que a materialização da ideologia é formulada por meio de um discurso articulado por sujeitos, abordado pela ideologia que o constitui, isto é, ao se expressar, todo sujeito fala partindo de uma formação discursiva, configurando-se numa posição deste sujeito, o que culmina, por constituir-se no sujeito, uma identidade enunciativa. Pêcheux (1969) afirma que só há ideologia pelo sujeito e para sujeitos. Contudo, uma formação discursiva não se constitui em um espaço cuja estrutura é fechada; de certo, ela é constantemente invadida de outras formações discursivas que se repetem nela.

De acordo com Pêcheux (1999):

A memória discursiva seria aquilo que, face a um texto que surge como acontecimento a ser lido, vem restabelecer os ‘implícitos’ (quer dizer, mais tecnicamente, os pré-construídos, elementos citados e relatados, discursos-transversos, etc), de que sua leitura necessita: condição de legível em relação ao próprio legível (p. 52).

Neste sentido, o leitor necessita se aprofundar mais ainda na constituição textual para decodificar o texto, de modo que possa compreendê-lo à luz dos seus conhecimentos,

partindo do princípio que, segundo Pêcheux (1999, p. 52) o sujeito sempre relaciona um discurso produzido ao interdiscurso ou memória discursiva.

De acordo com Orlandi (1992): “... há uma dimensão do silêncio que remete ao caráter de incompletude da linguagem: todo dizer é uma relação fundamental com o não dizer” (p. 12). Com estes subsídios se institui a noção do interdiscurso, marcando a exterioridade de um lugar anterior do discurso, possibilitando ao sujeito culminar o seu discurso, o que dá a ideia ao sujeito de que além de materializar a ideologia é o responsável pelo agenciamento dos sentidos da ideologia subjacente. No entanto, nesse interdiscurso o agenciamento dos sentidos pelo sujeito passa pelo uso da transparência da linguagem. Ocorre, na verdade, que a ideologia é que fomenta a ilusão no sujeito de que ele é a fonte do seu dizer, isto é, origem dos sentidos (Pêcheux, 1969).

Foi considerado, portanto, neste primeiro momento cinco *corpus* que compreendem os aspectos teóricos e legais de discurso para a avaliação do processo ensino-aprendizagem nas escolas participantes desta pesquisa, presentes nos discursos legais dos textos apresentados ao pesquisador,³ que compõe de acordo com a Figura 3.2 o dizível. Neste sentido, entende-se, o interdiscurso, isto é, os aspectos ideológicos subjacentes do Estado como o processo avaliativo do ensino da disciplina Língua Portuguesa no ensino fundamental II:

- *Corpus I* - Os aspectos que consistem a avaliação-formativa no parâmetro curricular nacional, doravante chamado de PCN, para a avaliação do ensino aprendizagem da Língua Portuguesa no Ensino Fundamental II.
- *Corpus II* – Os tópicos normativos e reguladores apresentados na Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional, Lei 9394/96 (por diante chamada de LDB 9394/96) que servem atualmente como normas regimentadoras dos aspectos avaliativo-formativo do ensino-aprendizagem para a disciplina Língua Portuguesa no ensino fundamental II.
- *Corpus III* – Avaliação do processo ensino-aprendizagem segundo o regimento interno da escola “A”.

³ É importante ressaltar que a direção da escola ‘B’ não forneceu ao pesquisador o PPP e nem algum regimento interno. Alegou, contudo, a diretora e a coordenadora pedagógica que esses documentos estavam na secretaria da educação do município para atualização.

- *Corpus IV* - As normas e regulações para o processo avaliativo no ensino fundamental II da disciplina Língua Portuguesa presentes no Projeto Político Pedagógico - PPP, da escola 'C'.
- *Corpus V*- Avaliação da aprendizagem segundo o regimento interno da escola "C". Embora se entenda que seja subproduto dos PPP, ainda assim, são normas e regras que indicam e orientam o professor na sua prática avaliativa do processo ensino-aprendizagem.

É importante ressaltar aqui que a direção da escola 'B' não forneceu ao pesquisador o PPP e nem algum regimento interno. Alegou, contudo, a diretora e a coordenadora pedagógica que esses documentos estavam na secretaria da educação do município para atualização.

Reiterando que o objetivo geral desta pesquisa é descrever se a prática da avaliação da aprendizagem realizada pelos professores de Língua Portuguesa do ensino fundamental II da rede pública da cidade do Salvador-BA condiz com o discurso teórico dos pressupostos legais. Compreendem-se aqui conhecimentos teóricos como os fundamentos do discurso legal da avaliação da aprendizagem bem como os paradigmas que circundam o processo avaliativo.

Entende-se que os Parâmetros Curriculares Nacional - PCN, a Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional - LDB 9394/96, e os Projetos Político Pedagógicos - PPP, doravante identificados nos textos deste compêndio com as siglas PCN, LDB, PPP, são responsáveis pela elaboração curricular, político e pedagógico das escolas, por isso, constituem os *corpus* elencados anteriormente, aplicados nos estudantes em diferentes ciclos de estudo durante o processo ensino-aprendizagem.

Podemos elencar o PCN, a LDB e o PPP como o primeiro *corpus* de produção e interdiscurso, produzidos por órgãos do governo e técnicos responsáveis das escolas; nesta ordem, este grupo apresenta particularidades que foram identificadas neste capítulo, nos textos analisados identificaram-se as formações discursivas da produção do interdiscurso.

Por outro lado, foi analisado o discurso da prática avaliativa no processo formativo do estudante, para tanto, serão utilizados os instrumentos contidos na perspectiva da análise de discurso como ferramentas de análise de discursos dos professores, coordenadores, diretores e as avaliações, provas e similares, realizadas durante o ano letivo, buscando evidenciar a realidade praticada pelas escolas que participaram desta pesquisa.

Na compreensão do que se está contido nos pressupostos legais, o investigador, enquanto esforço de interpretação nas entrelinhas dos escritos, recorre aos dispositivos da análise de discurso navegando entre os pólos do rigor da objetividade e da fecundidade da subjetividade. Caracteres que absolvem e asseguram o investigador pela sedução do escondido, o não aparente, o potencial de inédito do não dito, contido em qualquer mensagem (Bardin, 2006, pp. 9-10).

Após a breve apresentação na qual se busca desocultar os conceitos básicos para o entendimento e a realização da análise de discurso, não podemos esquecer o que recomenda Orlandi (1999, p. 27) ao chamar atenção de que a pergunta inicial é de responsabilidade do pesquisador, ação que organiza sua relação com o discurso, conduzindo-o à construção de seu dispositivo analítico, podendo optar pela mobilização dos conceitos, de um ou de outro procedimento, com os quais, o pesquisador se compromete na resolução da sua questão.

2.2 *Corpus I* - Avaliação da aprendizagem segundo Parâmetro Curricular Nacional - PCN, para a Língua Portuguesa do 6º ao 9º ano

A Avaliação educativa no Brasil contém orientações em todos os níveis através de parâmetros definidos por técnicos e educadores do Ministério da Educação Nacional-MEC, contudo, está dissertação se voltará apenas do 6º ao 9º ciclo no ensino da Língua Portuguesa. Segundo o Parâmetro Curricular Nacional – PCN (Brasil, 1998) a avaliação deverá ser compreendida como ações organizadas cuja finalidade será obter informações sobre o que o aluno aprendeu como aprendeu, e sob quais condições. Para tanto, é necessário elaborar um conjunto de procedimentos investigativos que possibilitem o ajuste e a orientação na intervenção pedagógica que melhore a qualidade do processo ensino-aprendizagem.

Acredita-se que, por um lado, a avaliação deve funcionar como instrumento facilitador do processo ensino - aprendizagem e assim permitir consequentemente a análise crítica do professor na sua prática educativa e, por outro lado, como meios que possibilite ao aluno saber sobre seus progressos, dificuldades e possibilidades de avanços no processo de aprendizagem. Portanto, deve ocorrer durante todo o processo educacional e não em momentos distintos caracterizados como fechamento de etapas de trabalho.

De outra forma, consta no PCN (Brasil, 1998) que para o ensino da Língua Portuguesa no ensino fundamental II, a avaliação escolar deve ser entendida como constitutiva da prática educativa, uma vez que é a análise das informações coletadas ao longo do processo de ensino-aprendizagem, o que os alunos sabem e, como o professor organiza

sua ação pedagógica de forma mais adequada e com melhor qualidade. Por caracterizar-se como resposta à compreensão do aluno sobre aspectos do conhecimento a serem trabalhados, sendo também responsiva, atuando como elemento balizador das pautas interacionais e das intervenções pedagógicas, sendo dialética e constitutiva dos sujeitos no processo de ensino-aprendizagem.

2.2.1 Avaliação educativa

De acordo com o PCN (Brasil, 1998) a avaliação da aprendizagem escolar precisa acontecer dentro de um contexto em que ao aluno seja possibilitada reflexão, tanto sobre os conhecimentos construídos, quanto sobre os processos pedagógicos pelos quais isso ocorreu, isto é, como aprendeu. Ao identificar o que sabe, o estudante cria para si a possibilidade de delimitar o que precisa ainda aprender. Percebendo seu avanço no aprendizado, como conseguiu aprender, ele vislumbra novas possibilidades de como aprender, conhecer e fazer. Ao apropriar-se de novos conceitos e procedimentos de como aprender, conhecer e fazer, o aluno passa a realizar as atividades propostas com maior eficiência e autonomia. Assim sendo, a avaliação da aprendizagem deve ser entendida pelo professor como reflexiva e autônoma, autonomizadora, política e pedagógica.

Por um lado, ao avaliar, consta no PCN (Brasil, 1998) que o docente deve buscar informações quanto à natureza do constructo do conhecimento que o aluno apropriou, mas também conhecer como os alunos aprenderam; ou seja, aquilo que aprenderam naquela situação de ensino-aprendizagem e, principalmente, o que deixaram de aprender e porque não aprenderam. Para isso, o educador necessita construir formas de registro qualiquantitativo para analisar e apresentar relatórios contendo informações relevantes para retroalimentar sua ação pedagógica.

Por outro lado, é necessário, também, que o discente seja adequadamente informado e assim permitir um diálogo crítico sobre o que precisa apreender, ou que discorde dos processos pedagógicos, ou apresente justificativas quanto as suas dificuldades cognitivas. Assim, as anotações, correções e comentários do relatório avaliativo do ensino-aprendizagem permitem que os resultados obtidos do aluno possam indicar sugestões precisas e oportunas sobre o modo melhor para seu ensino-aprendizagem, de modo que possa haver melhorias no processo educacional.

Embora a LDB atual e o PCN adotados pelo MEC (Brasil, 1998) façam menção aos professores que considerem os aspectos qualitativos na avaliação da aprendizagem escolar e

que sejam registrados em diários de classe, eles acabam registrando apenas a nota do educando no diário, o qual poderia servir também como espaço para sintetizar em forma de relatório os sucessos e as dificuldades dos estudantes.

Assim percebendo, pode-se desenvolver um processo político-pedagógico voltado para a construção crítica reflexiva do educando, constituindo-o de uma tomada autoconsciente, autoreflexiva sobre o que sabe; o que deve aprender; por que não aprendeu, de maneira que possibilite um crescimento na sua autonomia e autoconfiança, a partir da avaliação de seu desempenho, inclusive, o *aprender a ser* e *aprender a conviver*.

Portanto, a avaliação do ensino-aprendizagem deixa de ser unilateral e passa a se expor a um processo construtivo dialógico do *aprender a aprender* e *aprender a fazer*. Para tanto precisa acontecer o *aprender a avaliar* dentro de um espaço de ensino-aprendizagem, cujo processo avaliativo considere aquele que ensina e aquele que aprende, suas relações intrínsecas e intersubjetivas requeridas naquele processo. Ou seja, a avaliação é uma relação dialógica crítica e reflexiva no sentido Freiriano. Praticar a avaliação da aprendizagem significa, também, avaliar o ensino oferecido incluindo-se a instituição, os modelos pedagógicos e metodológicos, o docente e o estudante.

2.2.2 O que o professor de Língua Portuguesa deve avaliar no seu aluno?

O professor ao considerar os parâmetros durante a avaliação do aluno tem que perceber durante a correção se o estudante demonstrou o entendimento de textos nos gêneros previstos para o ciclo, de modo que possa criar a expectativa de que ele seja capaz de realizar oralmente ou por meio escrito retomadas de textos ouvidos ou lidos, com o cuidado de que seja preservada a ideia central (Brasil, 1998). Nesse processo devem levar em consideração possíveis efeitos de sentido produzido por elementos não verbais e que sejam utilizados como apoio na sua explanação. Quando necessário, o professor deve prover registros escritos realizados durante a audição.

Nessas circunstâncias espera-se que o educando possa adotar posturas críticas reflexivas ante os textos. Então, partindo-se da identificação da visão prevaiente exposto pelo conteúdo, o aluno (a) pode confrontar o texto com outros e se posicionar criticamente diante dele. E assim a leitura é realizada após a construção da familiaridade com o texto, devendo, com isso, ser (re) significada pelo educando de forma independente.

Da mesma forma, o aluno ao articular seus conhecimentos prévios e as informações do texto, deduzirá informações implícitas, produzindo textos orais e escritos nos gêneros

previstos para o ciclo, considerando as peculiaridades das condições de produção. Que o aluno possa produzir textos planejando-os previamente em função dos objetivos estabelecidos, com ajuda da escrita, da oralidade e de outros recursos gráficos quando necessários.

Nesse processo, segundo (Brasil, 1998) alguns aspectos devem ser considerados, como: as especificidades do gênero, os papéis que os interlocutores assumem na comunicação, possíveis efeitos de sentido produzidos por elementos não verbais, bem como a aplicação da variedade linguística correspondente. Ainda se tem a expectativa que o aluno possa acompanhar criticamente seu desempenho enquanto durar o processo de produção textual em relação às reações dos seus interlocutores.

Na prática de análise do conteúdo/discurso linguístico espera-se que o aluno seja avaliado quanto aos procedimentos metodológicos e epistemológicos empregados na redação, considerando a utilização dos conceitos referentes à delimitação e identificação de unidades, à compreensão das relações estabelecidas entre as unidades e às funções discursivas associadas a elas no contexto, compreensão do texto, metalinguagem e funcionalidade da expressão que se quer obter de um dado texto escrito ou oral (Brasil, 1998).

Portanto, de acordo com o PCN (Brasil, 1998) os critérios da avaliação da aprendizagem devem ser compreendidos por um lado, como aprendizagens indispensáveis no fim de ciclo ou período de estudos; por outro, como referências que permita uma análise comparativa levando-se em consideração os objetivos e o conhecimento prévio que o educando começou o aprendizado. Considerando que as manifestações desses avanços não são lineares, nem idênticas em diferentes sujeitos.

Quanto às condições de adequabilidade textual, alguns critérios são desejáveis na avaliação do ensino-aprendizagem do educando, exposto às práticas avaliativas norteadas pelos princípios teóricos e metodológicos de uma pedagogia processual. Contudo, a aceitação ou não dos princípios teóricos recomendados concernentes aos critérios e objetivos, propostos nos Parâmetros Curriculares Nacionais - PCNs, bem como as adaptações que cada instituição escolar adotar, deve considerar uma necessária correspondência às exigências previstas nos PCNs (Brasil, 1998). Isso pressupõe que a escola pode adotar outras condições, embora não possa se esquivar ou se distanciar das exigências consideradas previstas, impressas e distribuídas pelo Ministério da Educação Nacional - MEC, enquanto parâmetro curricular nacional, sob pena de não ter o projeto

político-pedagógico aprovado nos conselhos estaduais de educação e, conseqüentemente, nos conselhos municipais.

2.3 *Corpus* II - Leis de Diretrizes e Base da Educação Nacional

A primeira Lei de Diretrizes e Base - LDB nº 4.024/61 foi criada em 20 de dezembro de 1961. Nela percebe-se no Art. 39 § 1º o pensamento tradicional da política social naquele momento no Brasil ao assegurar ao professor autoridade total e indiscutível no julgamento dos resultados das respostas em provas ou exames. Uma nova versão foi aprovada em 1971, na qual já se percebia a intenção de valorizar o qualitativo em detrimento aos aspectos quantitativos nas avaliações escolares. Entretanto, é possível perceber resquícios dos aspectos tradicionais da avaliação da aprendizagem e, por consequência, a prática avaliativa continuou sendo realizada nas escolas do mesmo modo que na década anterior.

A terceira Lei e ainda vigente no Brasil foi sancionada em 1996. A Lei Orgânica e Geral da Educação do Brasil, como propõe seu nome, normatiza as bases e fornece diretriz à organização do sistema educacional. Atualmente, a educação nacional está normatizada pela Lei nº 9394/96, sancionada por Fernando Henrique Cardoso, então presidente da República. De acordo com o ex-ministro da educação brasileira, professor Paulo Renato Souza, a LDB atual oferece liberdade para as instituições educacionais, para os sistemas de ensino dos municípios e dos estados, apregoando normas gerais (Recuperado em 10 de maio, 2014, de <http://educarparacrescer.abril.com.br/politica-publica/lei-diretrizes-bases-49321.shtml>).

Alguns pontos da LDB nº 9394/96 são considerados ganhos importantes para os cidadãos. Diz a Lei, no seu artigo 69, que "... a união deve gastar no mínimo 18% e os estados e municípios no mínimo 25% de seus orçamentos na manutenção e desenvolvimento do ensino público"; no art. 4, informa que o ensino fundamental passa a ser obrigatório e gratuito e a educação infantil (creches e pré-escola) torna-se oficialmente a primeira etapa da educação básica.

Tanto a LDB como o PCN priorizam a avaliação contínua, buscando sempre acompanhar o processo de ensino-aprendizagem. Todavia, os documentos oficiais apresentam conceitos amplos sobre a avaliação, propiciando variáveis nos procedimentos avaliativos das escolas.

Para Caldeira (apud. Silva e Santos, 2006) o processo de aprendizagem também pode ser notado com um instrumento de avaliação pedagógica em que, a própria aprendizagem é

considerada a avaliação. Para a autora, a avaliação deve ser promovida de forma contínua, supondo um conjunto de procedimentos e práticas pedagógicas que se realizam ao longo do processo de aprendizagem e não de forma isolada após determinado período escolar.

Para melhor entender a importância do relatório que deveria ser apresentado por professores e educadores como forma ou maneira de demonstrar o desempenho do estudante durante avaliação da aprendizagem, o relato está resumido às notas nos diários de classe ou de pequenos apontamentos sobre comportamento, participação e faltas; contudo, o diário de classe, que poderia ser o relatório avaliativo, serve essencialmente para atestar a presença ou não do aluno em sala de aula. Entretanto, é fundamental tornar claro os pressupostos teóricos, em particular, o conceito de linguagem para a utilização no relatório avaliativo em substituição ao diário de classe como instrumento de mediação entre professor e aluno, que deve basear-se na perspectiva sócio-histórica-cultural de Vygotsky (1998) e a linguagem argumentativa.

A linguagem nos relatórios de avaliação torna-se fundamental na medida em que ela é o marco inicial das relações humanas e sociais. A tarefa do avaliador é articular os conceitos construídos pelo adolescente e as maneiras e formas mais elaboradas de compreensão da realidade. Assim sendo, a avaliação no seu papel de mediação cria uma Zona de Desenvolvimento Proximal (Vygotsky, 1998), uma vez que, ao contemplar a mediação, a avaliação pode se constituir pela linguagem argumentativa.

Segundo a LDB nº 9394/96 o processo de avaliativo deve ser fomentado a fim de detectar problemas, servindo de diagnóstico da realidade em função da qualidade que se deseja atingir. Ele não é definitivo e nem deve rotular ou estagnar, mas sim, superar as suas deficiências. São, assim, pelo menos 26 referências explícitas à ideia de avaliar, seja relacionando-a a instituições, a alunos, aos docentes, ou aos processos educativos como um todo. Por isso consideramos que a perspectiva prevista nos estudos de Vygotsky (1998) são aquelas que melhor se adéquam ao conceito ou ideal de um relatório-avaliativo da avaliação da aprendizagem escolar.

O artigo 9º, em seu inciso II, é o primeiro que trata da avaliação, e o faz vinculando-a a ideia de qualidade. Neste artigo torna-se explícito no § VI que a União incumbir-se-á de assegurar processo nacional de avaliação do rendimento escolar no ensino fundamental, médio e superior, em colaboração com os sistemas de ensino, objetivando a definição de prioridades e a melhoria da qualidade do ensino. Entende-se que a lei propõe uma avaliação da aprendizagem como um direito do educando e não como uma ação classificatória e excludente.

As instituições de ensino passam por avaliações bem como os professores são avaliados, se avaliam e participam desse processo. Conforme se lê no Art. 13, os docentes incumbir-se-ão de: “... ministrar os dias letivos e horas-aula estabelecidos, além de participar integralmente dos períodos dedicados ao planejamento, à avaliação e ao desenvolvimento profissional”. A avaliação do desempenho docente aparece também como motivação para uma possível promoção.

Para Frauches (2015) a avaliação de desempenho docente também está aliada à avaliação de desempenho do aluno, pois a qualidade do ensino-aprendizagem revela as competências e habilidades docentes e seu compromisso com os resultados.

A avaliação deve considerar o conhecimento prévio do aluno, com isso, compreende-se a necessidade de uma avaliação diagnóstica quando do ingresso do estudante na instituição; não somente o que se aprende ou o que aprendeu na escola, inclusive, a respeito do conhecimento geral do aluno. Certamente é nesse sentido que a diretriz da Lei 9.394/96, no artigo 36, inciso II, indica a adoção de metodologias de avaliação da aprendizagem que estimulem a iniciativa dos estudantes; a avaliação deve ser contínua e cumulativa, considerando o qualitativo sobre os aspectos quantitativos; deve ser voltada para a promoção e não para a estagnação. O inciso V do artigo 24 é o que faz referência mais explícita ao tipo de processo de avaliação. Neste artigo a verificação do rendimento escolar observará os seguintes critérios:

- a. Avaliação contínua e cumulativa do desempenho do aluno, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos e dos resultados ao longo do período sobre os de eventuais provas finais;
- b. Possibilidade de aceleração de estudos para alunos com atraso escolar;
- c. Possibilidade de avanço nos cursos e nas séries, mediante verificação do aprendizado;
- d. Aproveitamento de estudos concluídos com êxito;
- e. Obrigatoriedade de estudos de recuperação, de preferência paralelos ao período letivo, para os casos de baixo rendimento escolar, a serem disciplinados pelas instituições de ensino em seus regimentos.

Só se entende, portanto, a avaliação da aprendizagem como um processo contínuo da parte do professor, diz respeito à observação diária, à atenção dirigida ao que o aluno faz e ao que o aluno diz; ao modo como reage às diversas situações na sala. Seu comportamento

frente a determinados conteúdos, seus aspectos que demonstrem maior ou menor facilidade de aprendizado, o crescimento cognitivo relativo aos comportamentos anteriores, sua interação com a turma, etc.

Consideram André e Passos (2001, p.182) que a avaliação de aprendizagem pode indicar a eficácia do ensino empregado, revelando erros e acertos sobre a organização do ensino. Além disso, as autoras corroboram que a avaliação é uma contrapartida para ambos os lados: para os alunos, revela seus avanços e dificuldades sobre as etapas percorridas no seu processo de aprendizagem permitindo a construção do conhecimento; para os professores, indica o desenvolvimento do processo de aprendizagem apontando os principais aspectos que demandam mudanças.

Na Lei há indicativos suficientes para que além de contínua, a avaliação seja cumulativa. Ou seja, que os instrumentos e as maneiras de avaliação da aprendizagem priorizem uma visão global das disciplinas estudadas, proporcionado ao aluno a utilização das competências adquiridas anteriormente, em outras séries ou ciclos. Que as questões ou situações-problema sejam abrangentes, interligando os saberes estudados.

As alíneas ‘b’ e ‘c’ nos permitem acreditar que a avaliação da aprendizagem está voltada para a ‘promoção’ e não para a estagnação, é o momento de o aluno demonstrar o que internalizou enquanto aprendiz, para permitir-lhe, com mediação do processo pedagógico, avançar. Contudo, o que seria esta aceleração, em muitas escolas formam-se turmas com atraso escolar, reprovados ou evadidos que retornaram e, se os pais ou responsáveis concordarem são matriculados nas turmas de aceleração. Nestas turmas os estudantes são reunidos em uma única sala durante o ano letivo.

O professor leciona para os dois ciclos distintos. Com isso os alunos concluem os dois ciclos do ensino fundamental em um ano. Exemplo: 5º e 6º ciclos juntos na mesma sala ou 7º e 8º ciclos em uma única sala, aprovados, passam para o ciclo seguinte automaticamente. Ocorre também no ensino médio com 1º e 2º ciclos juntos. Com isso, a escola ‘proporciona’ além da ‘aceleração’, o avanço nos estudos dos alunos. Este é o entendimento que se tem de aceleração e avanço nos estudos.

Especificamente para o ensino fundamental, o artigo 32 da Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional, Lei 9394/96, não deixa dúvida quanto à necessidade de se vincular a avaliação formativa e qualitativa da aprovação dos estudantes. Ao admitir que em algumas instituições escolares se adotem o regime de progressão continuada, evitando, portanto, a reprovação. Sugere que seja feito sem prejuízo da avaliação no processo de ensino-aprendizagem.

No artigo 47 § 1º descrito, o professor tem a oportunidade de fazer uso do erro como um instrumento de retroalimentação do sucesso do estudante. Neste sentido, o professor Luckesi (2006) argumenta:

Reiteramos que insucesso e erro, em si, não são necessários para o crescimento, porém, uma vez que ocorram, não devemos fazer deles fontes de culpa e de castigo, mas trampolins para o salto em direção a uma vida consciente, sadia e feliz (p.59).

Desta forma, o objetivo da escola seria acima de tudo promover o processo ensino-aprendizagem de forma contínua e processual. A própria Lei prevê alternativas para evitar a reprovação como a aplicação de múltiplas formas de organização dos grupos (séries, ciclos e outros), além de formas de progressão parcial e regime de progressão continuada. Neste sentido a avaliação deve ser utilizada com cuidado, pois é um processo complexo. De acordo com o artigo 24, inciso V, da Lei 9.394/96, a verificação do rendimento escolar observará os seguintes critérios abaixo descritos:

- i. Avaliação contínua e cumulativa, prevalecendo os aspectos qualitativos sobre os quantitativos e dos resultados do período sobre os das provas, isto indica que provas e trabalhos são instrumentos que ajudam a avaliação pessoal que o professor faz da aprendizagem de seus alunos depois de um ciclo de estudo;
- ii. Possibilidade de aceleração dos estudos; possibilidade de avanço nos cursos e nas séries; aproveitamento de estudos; obrigatoriedade de estudos de recuperação.

A prática avaliativa é concebida através da interferência do homem, da sociedade e da educação, jamais podendo ser considerada como uma prática neutra. Se considerarmos que a escola ainda hoje está fundamentada em duas concepções de avaliação da aprendizagem escolar, por um lado, um grupo encontra subsídios na visão positivista, por outro lado, outro grupo se referencia na perspectiva dialética.

Neste sentido, percebe-se que alguns professores entendem a primeira forma como tradicional e a segunda como progressista ou construtivista (Romão, 2001, p.58-63). Embora aconteça essa dicotomia a escola não deve ser neutra diante dos conflitos, pois, assim sendo estará defendendo os interesses dominantes.

A opção por uma ou outra forma de registro avaliativo expressa postura ideológico-político-pedagógica da escola. E essa postura muitas vezes não é questionada pelos alunos

ou seus responsáveis, por falta de capacidade crítica ou por falta de conhecimento sobre o tema. Entende-se a avaliação como uma tarefa cotidiana de cada educador a ser realizada a partir do projeto político-pedagógico de cada escola, e esta tem a responsabilidade na formação dos seus jovens aprendizes. É preciso, portanto, que os professores também avaliem a sua prática educativa. Embora algumas escolas ainda usem de uma avaliação que sirva para controle, seria mais adequado pesquisar as causas da reprovação.

2.4 Corpus III - Avaliação do processo ensino-aprendizagem segundo o regimento interno da escola “A”

No regimento da escola “A” no capítulo III - Da avaliação do processo ensino-aprendizagem, encontram-se as normas que orientam o processo da avaliação da aprendizagem na instituição. No artigo 60º, nota-se a tendência ao desenvolvimento da avaliação do processo ensino-aprendizagem dentro das características de uma avaliação formativa e processual.

No inciso I prevê uma ação diagnóstica de caráter investigativo, já no inciso II aponta para uma ação processual e contínua, identificando a aquisição de conhecimentos e dificuldades de aprendizagem dos alunos. Em seu inciso III adota a avaliação de forma cumulativa considerando cada aspecto progressivo do conhecimento e, para o inciso IV orienta que seja uma ação participativa e emancipatória assumindo caráter democrático.

Considerando o conteúdo de suas orientações, o artigo 60º do regimento da escola “A” demonstra uma proposta diagnóstica, formativa e processual, identificando-se também no artigo 61º outra característica de uma avaliação formativa, a partir da orientação que dá quando trata do processo de avaliação do ensino-aprendizagem, pois possibilita a autoavaliação do educador e do educando. Os respectivos registros dos progressos e dificuldades visam o replanejamento do trabalho pedagógico. Estas orientações acima, da forma como estão distribuídas no presente regimento, nos parecem diretrizes que atendem a todos os ciclos de educação da instituição, isto é, no fundamental I e no fundamental II, inclusive, no ensino noturno onde se trabalha com alfabetização de adultos e aceleração do ensino.

O artigo 62º apresenta-se com seis incisos tratando exclusivamente do processo de avaliação do ensino-aprendizagem no ensino fundamental. O inciso I orienta para que seja traduzido o aprendizado dos conteúdos programáticos por meio de nota numérica, deixando entender que, em uma escala variável de 0,00 (zero) a 10,00 (dez), como promulga no inciso

III, é possível qualificar o nível de aquisição do conhecimento sem quantificar o aprendizado. O inciso IV projeta a nota 5,00 (cinco) como média passível de aprovação no bimestre, já o inciso V manda que os professores registrem em diário de classe as notas obtidas pelos alunos, testificando assim o quanto o educado conseguiu no bimestre.

Estes atos divergem do conteúdo inicial do regimento que ora analisamos, pois se por um lado, o artigo 60º do regimento, orienta aos seus professores que se utilizem de instrumentos, conceitos, características e paradigmas que conduza o processo de ensino-aprendizagem para uma avaliação formativa; por outro lado no artigo 62º do mesmo regimento se desconstrói a perspectiva de que a avaliação seja aplicada dentro de uma avaliação formativa, pois apresenta aos professores formas, ditames e parâmetros da avaliação somativa.

Independente de que neste mesmo artigo no inciso II não fica claro quais instrumentos avaliativos deverão ser utilizados e como serão utilizados. Fica, portanto, confuso para o educador e para o estudante entender como o qualitativo se prepondera sobre o quantitativo. Se inicialmente se pretende uma avaliação diagnóstica, participativa, democrática, processual e contínua, porque então no decorrer e, principalmente no final do bimestre ou unidade todo o processo se traduz em uma nota numérica?

Considerando que a nota numérica será sempre o resultado traduzido pelo professor daquilo que ele considera certo ou errado, ou do que ele considera como certo e por isso quantifica com uma média maior que aquela que ele considera errado ou nem tão certo. Neste sentido, podemos concordar com o gestor da escola “C” pois é dúbia a maneira como se dará a avaliação escolar. Considerando, principalmente que nem a escola nem os professores detêm conhecimentos técnicos suficientes para efetuar uma avaliação formativa do rendimento escolar.

Além da pouca quantidade de artigos e incisos dedicados para o processo da avaliação escolar no presente regimento, não se percebe nos textos um discurso de valorização a ação avaliativa, que proporcione lugar de destaque no processo formativo do educando. A avaliação da aprendizagem nesta instituição está muito além de sua real importância para a educação formal, necessita, pois, adoção imediata de novos (res) significados em sua práxis.

2.5 *Corpus IV* - Regulação do processo avaliativo-formativo segundo o Projeto Político Pedagógico - PPP da escola “C”

A proposta pedagógica desta escola tem no alto da sua margem direita um carimbo da Secretaria Municipal de Educação e Cultura da cidade do Salvador-BA - SMEC. Da mesma forma o regimento interno apresenta o mesmo carimbo, contudo, ressalva-se que a Proposta Pedagógica apresenta data do mês de abril de 2003 e o Regimento Escolar é datado do mês maio de 2003.

Todavia a única instituição que apresentou documentos referentes à proposta pedagógica foi à escola “C”, embora, tenha sido solicitada aos gestores das outras escolas a disponibilização de documentos deste caráter, os diretores e coordenadores das escolas “A” e “B” informaram que tais documentações existiam, porém, haviam enviado a um setor pedagógico da secretaria da educação municipal para atualização.

Portanto, a análise da proposta pedagógica é especificamente da escola “C” e se estende teoricamente às outras escolas, haja vista, serem regimentadas pela mesma secção regional de educação, ligada à secretaria municipal da educação. Estando, desta forma, as escolas participantes da presente pesquisa englobadas em uma mesma proposta pedagógica e diretrizes regimentais, bem como obedecendo a uma mesma orientação das formas de promoção da avaliação do processo ensino-aprendizagem.

Ao analisar o discurso teórico da escola “C” o pesquisador encontrou algumas observações que merecem comentários, objetivando, claro, esclarecer alguns pontos dúbios para o processo da avaliação do ensino-aprendizagem. Na página 43, no Título VI - Do processo de avaliação, capítulo destinado exclusivamente às normas que orientam como deveria ser as formas ou maneiras em que o processo ensino-aprendizagem seria avaliado durante o ano letivo, o artigo 93º deixa claro que o modelo de avaliação pretendido tem caráter investigativo, processual e cumulativo, buscando identificar eventuais necessidades para o aprimoramento da qualidade da educação. Ressaltando no parágrafo único o seguinte: “... os aspectos qualitativos prevalecem sobre os quantitativos”.

O que se pode entender desta primeira orientação quando usa o termo investigativo é que a avaliação será inicialmente diagnóstica, visando compreender o nível de conhecimento dos educandos ante um novo ciclo de estudos, visando melhorar a qualidade da educação que lhes será oferecida. Prevalecendo o qualitativo em detrimento ao caráter quantitativo. Sendo, portanto, uma avaliação formativa de forma processual durante todo o ano letivo.

Em seu artigo 96º a proposta adota caráter de uma avaliação sumativa-bancária ou tradicional quando especifica que o nível de apropriação do conhecimento se dará através de nota por unidade para alcançar sua aprovação; considerando que o mínimo para aprovação na unidade é a nota 6,0 (seis). No artigo seguinte informa que uma nota não se somará a outra da unidade seguinte. Desta forma, a proposta entende que o conteúdo aplicado na unidade anterior não tem referência na nova unidade.

Novamente percebe-se que o discurso da proposta adota medidas de uma avaliação somatória ou tradicional, pois não considera a interligação entre os conteúdos e a relação interdisciplinar da aquisição dos conhecimentos, desta forma a avaliação e o conhecimento não são processuais, mas sim de tempos em tempos.

Conforme a LDB a avaliação deve ser contínua e priorizar a qualidade do processo de aprendizagem, porém, alguns autores defendem que só através de uma observação sistemática o educador poderá aprimorar seus métodos pedagógicos e garantir o aprendizado dos alunos (Rodrigues et al, 2011).

Os educandos serão avaliados, segundo o artigo 97º em unidades distintas, em quantas forem necessárias ou previamente divididas durante o ano letivo.

No artigo 98º a escola “C” orienta através do PPP que será preciso um total de 24 (vinte e quatro) pontos por disciplina para que o aluno seja aprovado ao final das quatro unidades durante o ano letivo. Neste artigo a instituição atende perfeitamente o ego dos pais ou responsáveis, dos alunos (as) e ainda satisfaz o pleito da sociedade, pois traduz o desejo inconsciente de que ao atingir um total estipulado, o estudante foi inteligente e capaz de obter sucesso e, portanto seguir em frente nos seus estudos, para adquirir o diploma ou certificado de graduação.

No artigo 99º da proposta foi possível perceber mais uma característica da avaliação somativa, comumente denominada de tradicional. Pois orienta aos que dela tomarem conhecimento que somente terão direito a participar do conselho de classe, última chance, portanto, de avanço nos estudos, aqueles alunos (as) que obtiverem a nota 5,0 (cinco). Neste sentido, pode-se entender que se promove a exclusão do estudante.

O artigo 101º é o mais complexo, normatiza o seguinte: “para que o aluno tenha o produto da média final, será feito somatório do conjunto de médias nas unidades e será dividido pelo número de disciplinas”. Ou seja: onde MF é Média Final; CM é Conjunto de Médias e D = Disciplinas. Portanto, para que os educandos alcancem a média para sua aprovação, 6,0 (seis), tem-se a seguinte operação matemática: $MF = CM / D$.

Supondo que o aluno tenha conseguido um total de 20 (vinte) pontos durante o ano letivo e não tenha obtido sua aprovação no conselho de classe, e tenha um total de 08 (oito) disciplinas.

Podemos montar esta operação da seguinte forma. $MF? = 20/8$ o resultado nunca vai chegar ao produto da média final que é 6,0 (seis). Considerando por outro prisma, que o estudante tirou nota 5,0 (cinco) nas unidades em cada disciplina e para alcançar a Média Final somam-se todas as médias conseguidas pelo aluno em todas as disciplinas, tem-se $20 \times 8 = 160$ pontos que serão divididos pelo número de disciplinas, que é igual a 08 (oito), então se obtêm $160 / 8 = 20$. Ficando, portanto, o produto final longe do que se estipula no artigo 98º que é 24 pontos como média final.

Em seu artigo 102º a proposta reza que aqueles estudantes que não conseguirem êxito nos seus estudos serão denominados de *conservados*. Exclui-se, portanto, a possibilidade de *aprender a aprender*, de seguir no aprendizado de forma processual, nestes artigos vê-se que a aquisição dos conhecimentos é avaliada de forma estanque. Os termos utilizados na presente proposta referem-se mais às formas de avaliação na perspectiva somatória – tradicional ou bancária que na perspectiva formativa – ou processual.

2.6 Corpus V- Avaliação da aprendizagem segundo o regimento interno da escola “C”

O discurso teórico do regimento da escola “C” apresenta-se como uma proposta avaliativa pautada em uma perspectiva formativa e processual. Os artigos deste regimento estão normatizados nas páginas 34, 35 e 36 do presente regimento com o seguinte título: Capítulo VI - Verificação do rendimento escolar.

Em seu artigo 58º especifica que os aspectos qualitativos terão prevalência sobre os aspectos quantitativos. Contudo, observa-se logo no artigo seguinte que a avaliação do rendimento escolar dos educandos será considerada através de uma “escala numérica de zero a dez”; e, deverá obedecer a três critérios, dentro destes, dois critérios merecem atenção especial e são: o critério II e o critério III, neles o presente regimento são taxativos na tarefa destinada os educadores, senão vejamos: no critério II manda que o professor faça registro diário através de observações das atividades executadas pelo aluno e no critério III determina ao professor que faça relatório por unidade informando o rendimento do aluno.

Considerando que a utilização de registros diários e de relatórios são características de uma avaliação formativa e processual, podemos considerar que este regimento apresenta-se com fortes paradigmas de uma avaliação formativa. Contudo, peca pelo fato de que no

mesmo artigo 59º induz o educador a traduzir seus relatórios e suas observações diárias em uma nota numérica obedecendo a uma escala variável que vai de 0,00 (zero) a 10,00 (dez) uma das características da avaliação tradicional.

Neste sentido, ao prever relatórios diários e/ou por unidades do professor como forma avaliativa dos estudantes, os conceitos e adjetivos utilizados pelo educador, podem incorrer em subjetividade; isto é, não levar em consideração os aspectos biopsicológicos dos atores envolvidos neste processo. O próprio gestor da escola “C” em sua entrevista considera complicado traduzir o qualitativo em quantitativo: “não está claro o suficiente como se dará a avaliação do rendimento escolar do aluno”. O professor fica confuso na sua aplicação, na entrevista concedida ao pesquisador ele conclui: “este é o nó da avaliação escolar”.

Se por um lado no artigo 59º há pontos dúbios, no artigo 60º ao promulgar que a avaliação obedecerá ao seguinte critério: “A avaliação de aprendizagem identificará e julgará o desenvolvimento do aluno...”. Neste artigo novamente o regimento apresenta, quando faz uso do termo *julgará*, características de uma avaliação tradicional, como observa o professor Luckesi (2005). Significa que o professor tem a obrigação de, conforme artigo 62º do presente regimento, usar dos seguintes instrumentos pedagógicos: provas, testes, questionários, etc. como meios avaliativos a fim de identificar e julgar o desenvolvimento do aprendizado do aluno, isto é, quantificar o nível de aquisição do conhecimento efetivado pelo estudante.

Ao analisar o presente documento fica a impressão que o gestor está coberto de razão quando afirma haver controvérsia no entendimento de como se dará a avaliação da aprendizagem. Promulga em vários artigos, inclusive é reforçado no artigo 61º, que os aspectos qualitativos serão preponderantes aos aspectos quantitativos, todavia, na maioria dos artigos do compêndio, orienta aos professores que utilizem da nota numérica em uma escala variável, que julgue o nível de desenvolvimento do aprendizado e conceda uma nota escalonando a aquisição do conhecimento como se este fosse algo mensurável.

Sobre a avaliação do desempenho do aluno de forma escalonada, Zabala (1998 apud., Darido e Souza Junior, 2007, p.25) confirma que a prova escrita pode ser considerada eficaz para determinar o conhecimento que o aluno adquiriu sobre algum fato, mas não se pode acreditar que a aprendizagem de um conceito esteja concluída através desse tipo de avaliação, devendo o professor estar atento a como os alunos empregam esses conceitos nas diversas situações e explicações que se manifestam espontaneamente.

Complementa Darido e Souza Junior (2007), que a avaliação é muito mais eficaz quando o professor observa o uso dos conceitos aprendidos através de debates e participação em aula, trabalhos em equipe, do que em uma limitada prova escrita.

Por último, os documentos entregues ao pesquisador para análise datam do ano de 2003, havendo uma defasagem de dez anos em relação aos avanços pedagógicos, mostram sem dúvida alguma que o processo de avaliação do ensino-aprendizagem não ocupa lugar de destaque na educação municipal. Apesar de considerar que o qualitativo se sobreponha ao quantitativo, durante a análise documental o pesquisador percebe claramente esta defasagem, por exemplo, no artigo 60º ainda se utiliza no regimento as siglas CEB I e PEB I; quando oferecem aos professores orientações para avaliar o processo do ensino-aprendizagem no ensino fundamental II. Inclusive, nas entrevistas dos coordenadores é possível identificar que a coordenadora da escola “B” pontua esta problemática.

Capítulo 3 – Metodologia

Vivemos num tempo de perguntas fortes e de respostas fracas. As perguntas fortes são as que se dirigem não apenas às nossas opções de vida individual e coletiva, mas, sobretudo às raízes, aos fundamentos que criaram o horizonte das possibilidades entre que é possível optar. São, por isso, perguntas que causam uma perplexidade especial. As respostas fracas são as que não conseguem reduzir essa perplexidade e que, pelo contrário, podem aumentar. As perguntas e as respostas variam de cultura para cultura, de região do mundo para região do mundo. Mas a discrepância entre a força das perguntas e a fraqueza das respostas parece comum. (Santos, B. de S., 2007).

3.1 Natureza da pesquisa

A questão básica ou leitmotiv que permeou esta dissertação é: Os professores de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental II da rede pública, na cidade do Salvador-Bahia, estão conscientes da sua prática avaliativa? O professor está preparado para avaliar? Por sua vez o objetivo geral desta pesquisa é descrever se a prática da avaliação da aprendizagem realizada pelos professores de Língua Portuguesa do ensino fundamental II da rede pública do Salvador-BA condiz com os pressupostos legais e com o enquadramento teórico em causa.

Portanto, esta pesquisa caracterizou-se como descritiva exigindo técnicas de coleta de dados como levantamento bibliográfico e entrevistas com gestores e coordenadores pedagógicos das escolas, aplicação de questionário com os professores que tiveram experiências práticas com o problema.

Assim foram coletadas informações sobre os objetivos da prática da avaliação da aprendizagem escolar cuja intenção é chegar ao objetivo geral desta dissertação, que se resume em analisar se a prática da avaliação da aprendizagem realizada por professores Língua Portuguesa do Ensino Fundamental II do 6º ao 9º ano da rede pública na cidade do Salvador-BA condiz com o discurso teórico dos pressupostos legais.

Entretanto, o caminho ao objetivo geral perpassa por vários outros objetivos específicos que indubitavelmente conduzirá o pesquisador a responder a questão básica ou leitmotiv e alcançar o objetivo geral; neste sentido foi necessário:

- Identificar os pressupostos teóricos do Parâmetro Curricular Nacional - PCN para o ensino da Língua Portuguesa no ensino fundamental II;

- Analisar os ditames teóricos da Lei de Diretrizes e Base da Educação Brasileira - LDB, Lei 9394/96; para a avaliação da aprendizagem do ensino da Língua Portuguesa no ensino fundamental II;
- Descrever o modelo de avaliação proposto nos projetos pedagógicos das escolas; Analisar o discurso dos coordenadores, diretores e professores das escolas participantes da pesquisa, sobre a teoria e a prática da avaliação da aprendizagem praticada durante o processo ensino-aprendizagem;
- Descrever as avaliações aplicadas aos estudantes nas escolas participantes, nos diversos ciclos de ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa do Ensino Fundamental II da rede pública, na cidade do Salvador-Bahia;
- Analisar a prática da avaliação da aprendizagem realizada por professores de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental II da rede pública do Salvador - BA.

Do ponto de vista da natureza da pesquisa, este trabalho se norteou pela pesquisa aplicada, uma vez que tal modelo objetiva gerar conhecimentos para aplicação prática dirigida à solução de problemas específicos. Dado o conteúdo de subjetividades subjacentes às questões respondidas, trata-se de abordagem qualitativa. Pode-se entender por pesquisa qualitativa o argumento de Guerra (2006): “... variedades de técnicas interpretativas que têm por fim descrever, decodificar, traduzir certos fenômenos sociais que se produzem mais ou menos naturalmente” (p. 11).

A presente pesquisa fará uso de procedimentos qualitativos de análise. Procurando desta forma, compreender a complexidade e a realidade pesquisada. A coleta das fontes visa consentir a apropriação do objeto de estudo em sua grandeza e as relações estabelecidas. Com relação à pesquisa de natureza qualitativa Minayo (2007) argumenta:

A pesquisa qualitativa ... Ou seja, ela trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes. Esse conjunto de fenômenos humanos é entendido aqui como parte da realidade social, pois o ser humano se distingue não só por agir, mas por pensar sobre o que faz e por interpretar suas ações dentro e a partir da realidade vivida e partilhada com seus semelhantes. O universo da produção humana que pode ser resumido no mundo das relações, das representações e da intencionalidade e é objeto da pesquisa qualitativa dificilmente pode ser traduzido em números e indicadores quantitativos (p. 21).

Galeffi (2009) complementa que a pesquisa qualitativa é capaz de tornar o pesquisador aprendiz de si mesmo, onde o sentido é adquirido na medida em que alcança seu significado enquanto prática qualificadora.

3.2 Método

Entende-se por método o conjunto de técnicas, ou como define Minayo (2007) “... um instrumental claro, coerente, elaborado, capaz de encaminhar os impasses teóricos para desafio da prática” (p. 21). Complementa Oliveira (2014):

O Método Científico consiste em a série das normas fundamentais que devem ser adotadas para a produção de informações que têm a exigência da ciência, ou melhor, é uma regra utilizada para a pesquisa e a comprovação de certo conteúdo. O Método Científico é o instrumento, u a ferramenta de o pesquisador. Que ao concluir a sua metodologia de pesquisa, pode esclarecer e predizer uma série de acontecimentos, derivados da exposição de suas teses (p.6).

Todavia, é imperativo levar em consideração as observações salientadas por Torres Lima (2003) ao sugerir com bastante pertinência, que o pesquisador ao escolher uma metodologia considere a pergunta ou *leitmotiv* sobre o objeto de estudo. Depois de feita a pergunta inicial, trabalhada e elaborada é que o pesquisador deverá adotar o percurso metodológico. Desta forma, adotando estes procedimentos, enquanto pesquisador, em movimento possibilita concluir a pesquisa com mais questionamentos do que respostas (Torres Lima, 2003, p. 76).

A lógica do percurso metodológico tem de um lado a dimensão do discurso legal cujos vetores são os conteúdos do PCN, da LDB e do PPP, estes conteúdos induzem a Pedagogia mobilizada no processo avaliativo do ensino-aprendizagem quanto ao objetivo geral do ensino da Língua Portuguesa no ensino fundamental II, ou seja, as competências que o aluno deve mobilizar ao ler e escrever um texto com criticidade. Por outro lado, a dimensão desta práxis, aqui empiricamente avaliada, considerou a relação professor *versus* alunos observando as recomendações dos conteúdos do PCN, da LDB e do PPP.

Além disso, a dimensão da prática aqui analisada focalizou a prática do processo avaliativo no ensino-aprendizagem, com as recomendações implícitas no PCN, LDB, PPP e Regimentos Internos. Observadas as diretrizes implícitas na teoria e comparadas à prática dos professores, procedeu-se uma análise do processo avaliativo-formativo em termos das competências consideradas pelo pesquisador como as de maior relevância no processo educativo do ensino aprendizagem da disciplina Língua Portuguesa, isto é, ler e escrever um texto com criticidade e normas gramaticais, o que veremos mais adiante na parte empírica.

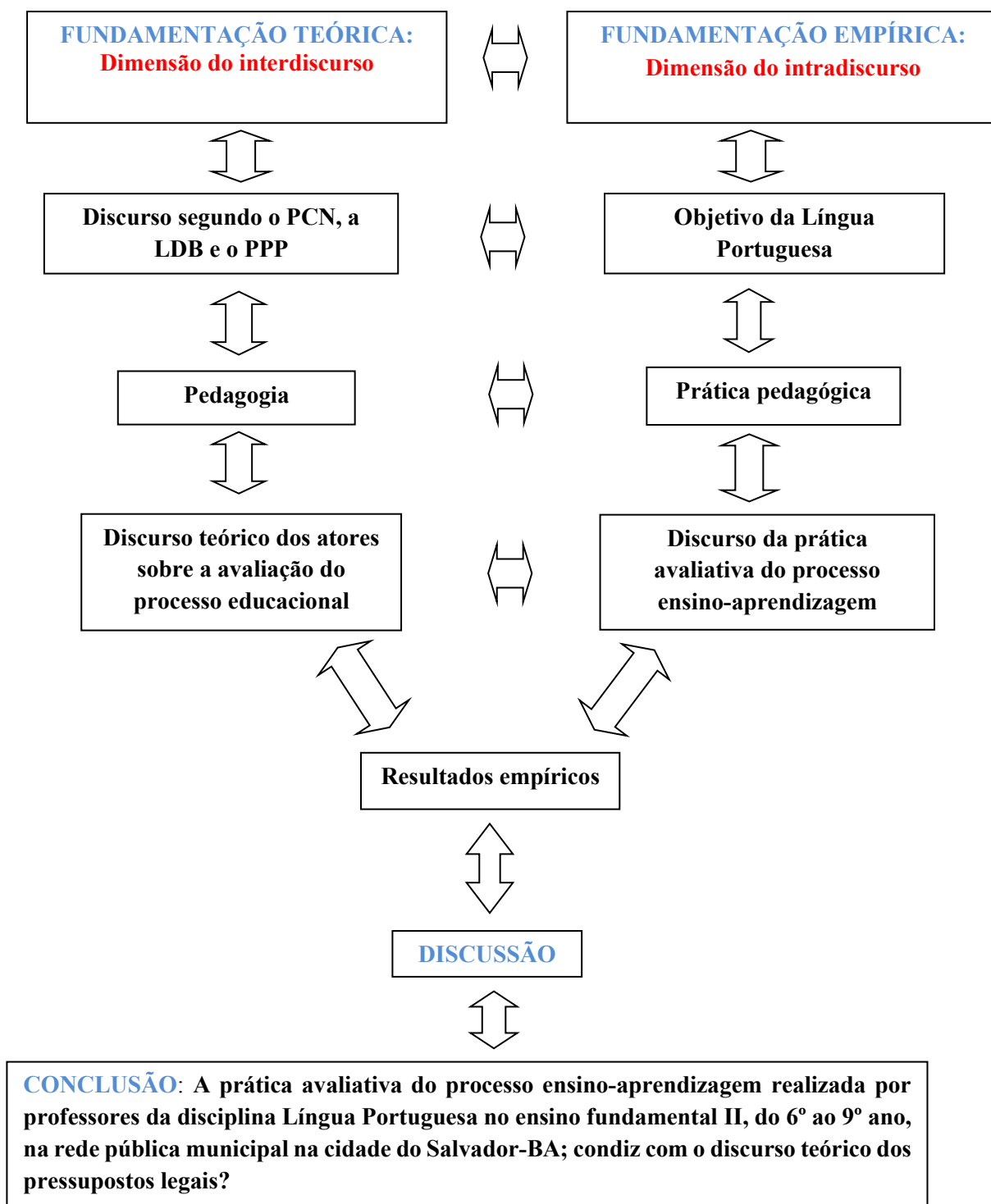
Tendo em conta as duas dimensões (teoria *versus* prática, ou seja, a magnitude e a natureza de suas divergências) obteve-se a descrição da prática da avaliação da

aprendizagem no confronto com o discurso teórico dos pressupostos legais; observaram-se no campo do discurso legal as recomendações voltadas para a prática da avaliação do processo ensino-aprendizagem que atendessem aos quesitos de uma avaliação formativa ou processual.

Para melhor explicar as dimensões aludidas foi elaborada a Figura 3.1 que veremos na página seguinte, na qual se procura estabelecer uma conexão entre as dimensões do discurso legal – o interdiscurso, e a dimensão da prática avaliativa – o intradiscurso. Embora as setas e a gramática apresentem-se de forma que entenda uma relação; uma com a outra *versus* de uma para a outra; as relações implícitas estão na medida de uma com a outra, assim como estão uma para a outra e, uma *versus* a outra dimensão.

Portanto, a análise perpetrada procura desmistificar o entendimento de discurso legal da prática da avaliação do processo ensino-aprendizagem, bem como essa prática pedagógica que se apresenta em relação ao discurso legal enquanto processo de aquisição do conhecimento pelo educando. Neste sentido, a figura 3.1 procura ilustrar de que forma se dão as conexões na prática da avaliação nas escolas ora pesquisadas.

Figura 3.1 – Esquema de discussão entre o interdiscurso e o intradiscurso



Fonte: Elaborado pelo autor.

3.2.1 Análise de discurso

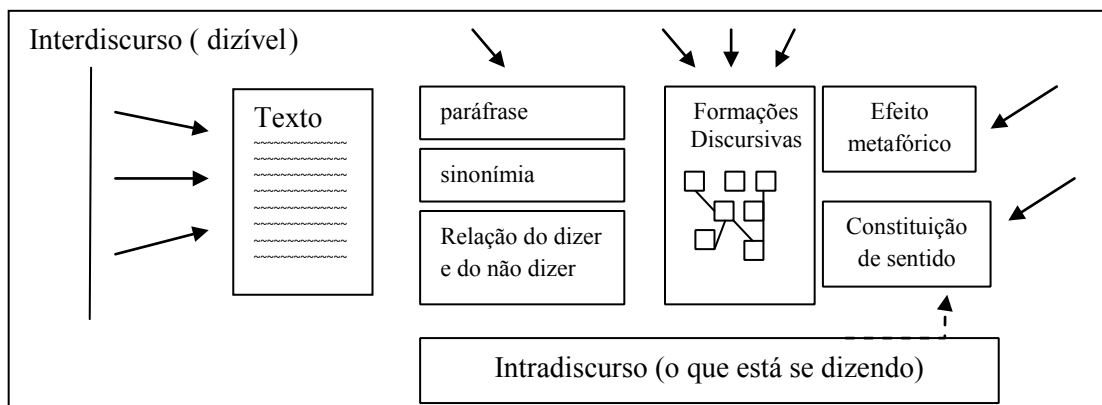
Os componentes que norteiam a análise de discurso são os princípios da Linguística, da Psicanálise e das Ciências Sociais, com maior foco nos discursos produzidos. Entende-se

o discurso como um complexo sistema de composição de sujeitos e produção de sentidos. No discurso, além de outros fatores, deve-se levar em consideração a história ou o momento histórico, e não somente a transmissão de informação. Far-se-á necessário o entendimento da mensagem e a consequente desocultação daquilo que se está nas entrelinhas (Orlandi, 2007).

É importante compreender que a linguagem da mesma forma que está para comunicar está para não comunicar. Desta forma subentende-se o discurso como efeito de sentidos entre locutores. A base do desenvolvimento dos processos discursivos são as organizações linguísticas, a língua é a condição que possibilita o discurso. Portanto, além do dizível, no interdiscurso se analisa também o não dito, o intradiscurso.

Neste sentido, Ramos e Salvi (2009) apresentam uma figura esquemática ilustrativa dos caminhos que o pesquisador pode utilizar na pesquisa qualitativa ao fazer análises do discurso (Figura 3.2). A análise de discurso se apresenta com a proposta de que há um método geral, um dispositivo teórico e um dispositivo analítico desenvolvido pelo próprio pesquisador para cada pesquisa. Ele tem a liberdade de quais conceitos mobilizará e que procedimento utilizará e assim criar uma forma para seu dispositivo. Entretanto, o investigador deve respeitar o dispositivo teórico da análise do discurso.

Figura 3.2 – Esquema do dispositivo teórico da análise de discurso - AD



Fonte: Ramos e Salvi, 2009, p. 5.

Inicialmente é por meio do dispositivo teórico que o pesquisador estabelece relações de sinonímia e metáforas dentre as formações discursivas do texto. Somente depois estabelecerá o vínculo e conexões entre ambas, deslocando-as de seu sentido. Segundo Pêcheux (1983) “... todo enunciado é intrinsecamente suscetível de tornar-se outro, diferente de si mesmo, se deslocar discursivamente para derivar para um outro” (p. 53).

Neste sentido Orlandi (2007) argumenta:

... O dizer não é propriedade particular. As palavras não são só nossas. Elas significam pela história e pela língua. O que é dito em outro lugar também significa nas “nossas” palavras. O sujeito diz, pensa que sabe o que diz, mas não tem acesso ou controle sobre o modo pelo qual os sentidos se constituem nele. Por isso é inútil, do ponto de vista discursivo, perguntar para o sujeito o que ele quis dizer quando disse “x” (ilusão da entrevista in loco). O que ele sabe não é suficiente para compreendermos que efeitos de sentidos estão ali presentificados (p. 32, grifo nosso).

A relação de moderação nas palavras e nos gestos do sujeito se torna clara, pois tudo o que foi dito ou que está se dizendo (intradiscurso) está contido naquilo que já fora dito (interdiscurso). E, simultaneamente se formam a união de todos os intradiscursos, moldam e transforma o interdiscurso. A ação interpretativa é realizada pelo analista do discurso, inicialmente sem o desejo de desvelar o que está oculto, porém com a pretensão de entender as forças atuantes e entender de que forma diferentes formações discursivas se conectam e produzem novos significados.

3.2.2 Por que análise de discurso?

A realização da entrevista e a aplicação do questionário permitiram ao pesquisador levantar novas informações e aprofundar certas questões relativas aos aspectos psicossociais e subjetivos que fogem das perguntas fechadas que se fazem presentes em um questionário estruturado ou semiestruturado. Juntos, esses dados deram o suporte necessário para utilizar a análise do discurso. O fato de o pesquisador realizar pessoalmente as entrevistas com gestores e coordenadores pedagógicos e aplicar os questionários junto aos professores, permitiu uma inferência melhor nos aspectos implícitos da pesquisa em si e fundamentá-lo na análise de discurso, na medida em que esta técnica apresenta-se como uma perspectiva teórico-metodológica, conforme Rocha e Deusdará (2006).

Neste sentido, quanto às metodologias e olhares de pesquisa, por ora não realizamos juízo de valor, não importa qual metodologia é melhor, cabe ao pesquisador estar convencido daquela que melhor atenda aos seus propósitos servindo de instrumento para guiar a compreensão do fenômeno. Por um lado, entendemos que na análise de conteúdo se responde melhor às investigações perguntas do tipo: O quê este texto quer dizer? Quanto? Por outro lado, na análise de discurso se busca responder questões do tipo: De que maneira? Como? Entendendo que a linguagem não é transparente, portanto, a análise de discurso não procura atravessar o texto para encontrar um sentido do outro lado, a questão que a AD coloca é

“como” este texto significa. (Torres Lima, 2003, pp. 80-82). Satisfazendo melhor à compreensão dos cenários e forças atuantes nos discursos que se produzem.

Neste sentido, Orlandi (2007, p. 91) argumenta que não é pelo conteúdo que chegamos à compreensão de como um objeto simbólico produz sentidos, mas ele serve de ilustração sobre determinado ponto de vista preexistente. Considerando, portanto, que não há uma perspectiva de análise melhor ou pior que a outra, é relevante que o pesquisador saiba outras formas de análise que se adequem à pesquisa qualitativa e quantitativa. Desta forma, ao conhecer as diferenças, isso lhe permitirá a consciência necessária para a escolha racional do referencial teórico-analítico decorrente do tipo de análise que irá empregar na sua pesquisa. Fazendo, assim, sua escolha com responsabilidade e conhecimento (Caregnato & Mutti, 2006).

Michel Pêcheux (1969) um dos maiores teóricos da análise do discurso francesa, propõe um vínculo entre o termo discurso e a descentralização do sujeito. Contudo, faz-se necessário chamar atenção que uma das noções iniciais da análise de discurso francesa é a de “condições de produção”. Esta condição advém da psicologia social que foi reestruturada por (Pêcheux, 1969, pp. 16-23) no campo da análise de discurso, para apontar não somente o meio ambiente material e institucional do discurso, mas também as representações imaginárias que os interagentes fazem de sua própria identidade, assim como do referente de seus discursos.

Por representações imaginárias, de acordo com Torres Lima (2003) pode-se entender que: “... se constituem através do que já foi dito e do que já foi ouvido, pré-construído, para Pêcheux (1969) são ilusórias, pois o vivido dos sujeitos é ‘informado, constituído pela estrutura da ideologia’ que o determina” (p. 77).

Foi exatamente para rescindir com o entendimento instrumental tradicional da linguagem que Pêcheux (1969), fez intervir o conceito do termo “discurso”, uma reflexão teórica que procurou elaborar de forma conceitual e, empiricamente dando uma concepção original sobre este. Além disso, de acordo com Pêcheux o instrumento da prática política é o discurso; a função do discurso político é a transformação das relações sociais, através da reformulação da demanda social, o que parece ser indiferente aos analistas de conteúdo (Torres Lima, 2003, pp. 77-78).

Compreende-se, portanto, que a análise de conteúdo volta-se para a “transparência”. Neste sentido, podemos compreender que a transparência que o pesquisador procura transpassar para atingir os “conteúdos” é colocada em favor da causa pela análise do discurso, ao preconizar o imaginário como produtor desse efeito e, ao olhar do leitor restituir

a opacidade do texto. Na AD propõe-se trabalhar o imaginário do sujeito como origem e a da transparência da linguagem e dos sentidos; procura se compreender também a história não como sucessão de fatos com sentidos já empregados, dispostos em ordem cronológica, mas como fatos que necessitam do auxílio dos sentidos, cuja materialidade não é possível de ser apreendida em si, mas no discurso (Torres Lima, 2003, pp. 80-81).

Além disso a AD busca o significado da linguagem não através da sua análise gramatical, mas do discurso cuja ideia central é atribuída, etimologicamente, ao percurso e movimento da linguagem do homem enquanto ele fala (Gedrat et al., 2006).

A análise de discurso procura o “significado”, desvelar o efeito dos sentidos, do dizível e do não dizível. Segundo Torres Lima (2003, pp. 80-81) podem-se detectar duas grandes diferenças entre análise de conteúdo e análise do discurso em que, na primeira, considera-se a análise dos conteúdos das palavras, o mecanismo ideológico que o sustenta, a compreensão, isto é, a explicitação do modo como o discurso produz sentidos. A segunda análise baseia-se na suposição de transparência das palavras na análise de conteúdo.

Neste sentido, Torres Lima (2003) argumenta ter o discurso as seguintes características:

... transparente e opaco, cheio de sementes e semânticas dando a ilusão de completude; nesse discurso, seu deslocamento, imbricações, falhas e faltas explícitas e implícitas são como processos de produção heterogênea, significâncias. É assim o discurso: ambíguo, traiçoeiro, fiel, com falhas, cheio de enigmas, procuramos nele um sentido coerente ou não, queremos desvendar seu segredo, “compreendê-lo”, apreendê-lo, torná-lo presa de nosso intelecto. Mas o discurso se esvai, toma seu curso, e parece que nossos recursos se tornam impotentes diante de sua soberania (p. 87).

Portanto, empregou-se nesta pesquisa a análise de discurso coadjuvado por instrumentos de credibilidade que resulta em contribuições nas funções heurísticas e verificativas, no enriquecimento das intuições ou hipóteses iniciais e, nas interpretações conclusivas. Assim sendo, além das informações em documentos coletados com a direção da escola e com os docentes servirem de base para a análise, outras fontes importantes, abaixo descritas, também foram coletadas para o desenvolvimento e consecução desta pesquisa.

- i) As avaliações de final da unidade – provas – aplicadas em sala de aula por professores no decorrer do ano letivo (ANEXOS listados de E a O).
- ii) Questionário semiestruturado entregues aos professores para responderem e devolverem pessoalmente (APÊNDICE E).

- iii) Entrevista realizada pelo pesquisador pessoalmente, com entrevistados, gestores e coordenadores pedagógicos (APÊNDICES listados de F a L)

3.3 O cenário da pesquisa e sujeitos

Este estudo foi desenvolvido em três escolas da rede pública municipal na cidade do Salvador, capital do estado da Bahia, Brasil, envolvendo dez professores (as) da disciplina Língua Portuguesa do ensino fundamental II, três gestores e três coordenadores pedagógicos (APÊNDICES listados de E a L). Essas escolas foram indicadas pela Secretaria Municipal de Educação da Cidade do Salvador, por meio de despacho manuscrito (APÊNDICE B).

Com este universo o pesquisador aplicou o instrumento de investigação. Visando a isenção dos trabalhos investigativos, não foi declinado com os participantes, diretores, coordenadores e professores, os nomes das escolas participantes durante o trabalho de pesquisa, embora as escolas estejam em localidades diferentes uma das outras esta medida foi adotada.

Com isso, o pesquisador evitou a comunicação entre os atores envolvidos diretamente na pesquisa; entretanto, mesmo que tal fato acontecesse, a aplicação dos instrumentos investigativos e a coleta das fontes já haveria de estar concretizada.

3.4 Procedimento

O primeiro momento referiu-se a um levantamento bibliográfico sobre o tema. Outro procedimento foi o envio de ofícios aos gestores das escolas envolvidas dando conta do caráter da pesquisa, das responsabilidades e da ética que permearia os trabalhos, no sentido de respeitar e resguardar – se fosse necessário – os nomes das instituições e dos sujeitos (as) envolvidos na pesquisa.

De posse da autorização foi necessário solicitar uma reunião com os professores da disciplina e coordenadores do curso, para que se fizesse uma explanação do trabalho procurando, desse modo, a participação voluntária na presente pesquisa. Com isso, os procedimentos iniciais da investigação empírica deste projeto foram iniciados. Foi explanado na ocasião que seria usado dos recursos de entrevistas com os gestores e coordenadores e, aos professores um questionário com perguntas abertas e fechadas aplicadas nas dependências da escola. É importante ressaltar, entretanto, que este instrumento foi adaptado de Caramão (2009).

Os dados foram organizados através da análise de discurso, após as quais faremos uma discussão, o encontro das fundamentações teóricas e empírica e, posteriormente, as conclusões.

Capítulo 4 – Desvendando a prática avaliativa (Intradiscurso)

O ideal é que, cedo ou tarde, se invente uma forma pela qual os educandos possam participar da avaliação. É que o trabalho do professor é o trabalho do professor com os alunos e não do professor consigo mesmo (Freire, 1996, p. 64).

4.1 Análises da dimensão de discurso da prática pedagógica

Apresenta-se neste capítulo o encontro crítico e reflexivo entre a fundamentação teórica e empírica, formadoras da discussão necessária e resultante das conclusões apresentadas. Ambas as fundamentações são lastreadas nos objetivos que gerenciaram esta dissertação. Esse encontro foi apresentado na Figura 3.1 através da composição de duas dimensões: dimensão do Interdiscurso e a dimensão do Intradiscurso onde se encontrará as formações discursivas (oral ou escrita).

Por meio do intradiscurso, buscar-se-á a coerência argumentativa do discurso, isto é, em quais pontos ele se valida em seus matizes e sinônimos de seus modos de dizer. No intradiscurso percebem-se os conceitos, não dito no interdiscurso, por meio de partes de um discurso maior. Os diferentes posicionamentos recorrentes nas dimensões aqui elencada são fundamentadas segundo o conceito de Pêcheux (1969, 1999) ao considerar por um lado o intradiscurso enquanto matéria linguística, ideológica, literária e simbólica previamente existente e o interdiscurso com produção escrita ou similar, isto é, uma espécie de imagem já conhecida de uma consumação linguística que pode ser reconhecida por qualquer sujeito.

Neste sentido, considerando que os objetos de discursos que se materializaram na enunciação da sequência discursiva foram constituídos no interdiscurso (exterior constitutivo), sendo retomados no intradiscurso no modo pré-construídos, e são responsáveis pelo estabelecimento das relações linearizadas daquela sequência (Pêcheux, 1975, p. 167).

Dentro do discurso é dedutível uma relação entre o que já foi dito e o que se está dizendo, ou melhor, entre o sentido e sua formulação (Gedrat et al., 2006). Ou em outras palavras, o intradiscurso faz a conexão coesiva do “fio do discurso”, por isso, ele – o intradiscurso – aparece como consequência do interdiscurso sobre si mesmo.

Notadamente nesta dissertação onde a prática da avaliação da aprendizagem é o objeto de estudo desta pesquisa sendo, por um lado, o interdiscurso contido e configurado no PCN, na LDB, no PPP e nos regimentos internos das escolas o que constitui o

interdiscurso, ou como fala Pêcheux “o discurso de sujeito”, neste caso, o Estado enquanto regulador é o agente fomentador da ideologia subjacente nos textos propagados nas escolas como norma e orientação da prática da avaliação da aprendizagem. Por outro lado, o intradiscurso procura buscar a coerência dos argumentos pré-constituídos no sujeito do discurso, ou seja, buscam-se no intradiscurso as formações discursivas das construções dos sentidos, o que “pode” e o que “deve” ser dito. Portanto, é nas entrelinhas do dito e não dito que encontramos a formação discursiva desta pesquisa.

4.2 Condições de produção e intradiscurso

Ao retomar sua práxis, a avaliação da aprendizagem para além de conservadora e autoritária passaria, segundo Luckesi (2006) “... ser o instrumento de reconhecimento dos caminhos percorridos e da identificação dos caminhos a serem perseguidos” (p. 43). Neste sentido, cabe por ora retomar a lembrança de alguns objetivos específicos que foram atendidos no capítulo 2, tais como: Avaliação da aprendizagem segundo Parâmetro Curricular Nacional - PCN, para a Língua Portuguesa do 6º ao 9º ano (*Corpus I*); – Análise da Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional – Lei 9394/96 (*Corpus II*); e Descrever o modelo de avaliação proposto nos projetos pedagógicos e nas diretrizes das escolas participantes deste trabalho, que se constituem em- Avaliação do processo ensino-aprendizagem segundo o regimento interno da escola “A” (*Corpus III*);- Regulação do processo avaliativo-formativo segundo o Projeto Político Pedagógico - PPP da escola “C” (*Corpus IV*) e Avaliação da aprendizagem segundo o regimento interno da escola “C” (*Corpus V*).

Portanto, resta ao pesquisador a análise do discurso dos coordenadores (*Corpus VI*); análise do discurso dos diretores (*Corpus VII*); análise do discurso dos professores das escolas participantes da pesquisa, sobre a teoria e a prática da avaliação da aprendizagem durante o processo ensino-aprendizagem (*Corpus VIII*); descrição das avaliações aplicadas aos estudantes, nas escolas participantes, nos diversos ciclos de ensino-aprendizagem da Língua, Portuguesa do Ensino Fundamental II da rede pública, na cidade do Salvador-BA (*Corpus IX*) e análise da prática da avaliação da aprendizagem realizada por professores de Língua Portuguesa do ensino fundamental II da rede pública do Salvador-BA (*Corpus X*). Os quais seguindo as considerações da Figura 3.2 constituem os *corpus* VI, VII, VIII, IX e X que se constituem nas formações discursivas dos principais atores da pesquisa empírica desta dissertação e, por conseguinte, o que compreende o intradiscurso destes atores.

Esses objetivos relacionam-se com os discursos dos coordenadores, dos diretores e dos professores, dos quais se obtiveram os dados que possibilitaram ao pesquisador o confronto dialético entre a dimensão teórica e a dimensão da prática avaliativa nas escolas, durante a aplicação das entrevistas e do questionário nas escolas participantes. Bem como, a descrição das provas avaliativas realizadas e aplicadas por professores com anuência da coordenação pedagógica ao final de uma unidade de estudos, e a consequente análise da prática avaliativa dos docentes.

Os nomes verdadeiros dos atores participantes desta dissertação e das escolas serão substituídos por letras do alfabeto. Isto é, os *corpus* que se seguem serão identificados da seguinte maneira: as escolas continuarão com as letras ‘A’, ‘B’ e ‘C’, como já foi utilizada nas análises dos textos normativos no capítulo 2 desta pesquisa.

As coordenadoras pedagógicas estão identificadas com a letra ‘C’, inicial da palavra coordenador (a), seguido da letra identificadora da respectiva escola. Ou seja, logo depois da letra ‘C’ virá outra letra – A, B ou C, indicando em que escola trabalha. Nesta mesma ordem, os diretores estão identificados com a letra ‘D’ seguido da letra indicadora da escola em que é o gestor.

Aos professores dedicamos às letras ‘AAA, AAB e AAC...’ sucessivamente até completar a quantidade exata de professores participantes. Espera-se, assim, estabelecer uma codificação para cada um dos atores envolvidos nesta dissertação, desta maneira, se espera também que a identidade dos professores e dos demais envolvidos sejam mantida em sigilo, o que contribuirá no cruzamento dos *corpus* e proceder às formações discursivas inerentes aos discursos.

4.3 Corpus VI - Análise de discurso dos coordenadores pedagógicos das escolas “A”, “B” e “C”

Enquanto profissional responsável pela transposição do futuro no presente espera-se que o coordenador pedagógico, seja o agente que compreenda e transmita aos seus colegas professores o pensamento teórico idealizado pelo estado no modelo de educando que a sociedade atual espera encontrar à disposição para o mercado. Por isso, o coordenador pedagógico, necessita prover aos professores e estudantes instrumentos e ferramentas durante o processo formativo, adequados para a formação do aluno.

Compreende-se, entretanto, que para se alcançar a formação idealizada nos compêndios que regula o ensino fundamental na cidade do Salvador-BA, é preciso que tanto

a escola como o Estado desenvolvam meios que proporcionem aos seus pares, condições essenciais de trabalho, ainda que o Estado seja ausente, os gestores podem e devem buscar soluções para suprir a falta. Consideramos que entre várias situações que possam melhorar o bom desenvolvimento dos trabalhos na educação é importante proporcionar constantemente uma política de formação continuada que englobe preferivelmente os aspectos coletivos.

Com isso queremos dizer que os agentes do Estado, devem priorizar ações que satisfaçam ao pedagógico. Por ora, consideramos que a Didática, a Avaliação da Aprendizagem e as Novas Tecnologias da Informática e Comunicação são importantes instrumentos de retroalimentação do fazer pedagógico. Neste sentido, o coordenador pedagógico enquanto agente gestor do estado deve juntamente com outros gestores providenciar situações que colabore na melhoria do processo educativo formativo.

- **Perfil dos coordenadores entrevistados**

Tabela 4.1 –Perfil dos coordenadores das escolas “A”, “B” e “C”

Nome	Gênero	Habilitação e Formação continuada	Tempo de serviço	Tempo que atua na função
CA	F	Pedagogia com Habilitação em Matérias Pedagógicas do 2º grau. Especialização em Metodologia do Ensino Pesquisa e Extensão em Educação.	07 anos	07 anos de concursada
CB	F	Pedagogia; Pós-Graduada em Psicopedagogia.	21 anos	12 anos
CC	F	Pedagogia com Habilitação em Supervisão Escolar. Pós-Graduada em Metodologia do Ensino Pesquisa e Extensão.	19 anos	07 anos

Fonte: Dados da pesquisa.

Percebe-se que os entrevistados CA, CB e CC são do mesmo gênero e que possuem graduação típica para o cargo em que ocupam inclusive, todos têm pós-graduação além do curso de licenciatura. Nota-se também que o tempo de atuação na função não é inferior aos 07 anos de serviço, conclui-se, portanto, que são profissionais com experiência na área de atuação. Por outro lado, o tempo de serviço no magistério, corrobora com esta conclusão.

Tabela 4.2 – Motivo pelo qual levou a assumir esta função nesta escola?

Entrevistados	Motivos
CA	Ter sido aprovada em concurso público.
CB	Buscando ter uma visão maior do que acontece na escola, porque na sala de aula você interfere diretamente com a turma; na função de coordenação você tem uma visão mais ampla, além disso, você tem uma atividade diferente, (pela manhã a entrevistada trabalha em sala de aula); trabalhar somente em sala de aula é uma ação muito desgastante, e tendo outra atividade, outra função ajuda na mente, dá uma nova energia. Conclui a entrevistada.
CC	Inicialmente trabalhou com supervisão escolar, e a que mais simpatizava, por ter feito o antigo magistério era justamente a de coordenadora pedagógica.

Fonte: Dados da pesquisa.

A resposta da coordenadora CB indica uma motivação extra à profissão, que pode ser o diferencial na sua atividade profissional. Proporciona uma visão mais ampla, como diz a coordenadora, ou a nova energia como coloca ao final: é a busca por novos horizontes motivacionais em sua pasta. Neste sentido, a coordenadora tende a provocar na escola reflexões e atitudes educacionais diferenciadas. Por outro lado, a coordenadora CC deixa claro que este foi um cargo que almejava alcançar. Isso não a coloca em desvantagem em relação à atitude da coordenadora CB, fazer o que gosta ou alcançar um cargo que deseja; é também sem dúvida alguma um fator diferencial nas suas atitudes profissionais.

Analisando o discurso das coordenadoras, inclusive da coordenadora CA que declarou ter prestado concurso público para exercer a função, portanto, está no cargo que deseja estar, conclui-se que todas são profissionais capacitadas para o labor. Assim sendo, munidas das ferramentas necessárias somadas às atitudes proativas e de conhecimentos inerentes ao objeto desta pesquisa, se pode esperar que a avaliação da aprendizagem nestas instituições alcance índices satisfatórios a médio e longo prazo.

Tabela 4.3 – Atribuições de coordenadora pedagógica que mais lhe agrada? Por quê?

Entrevistados	Atribuições
CA	Ver projetos idealizados e organizados sendo realizados. Por que pode transformar a ação educativa.
CB	O que mais agrada é o trabalho direto com o professor, é poder trabalhar realmente o pedagógico junto ao professor; a possibilidade do professor de buscar novas melhorias, procurar ver o que tá acontecendo e dentro das limitações da escola desafiar o grupo, quando o grupo aceita o desafio a coordenadora se sente melhor. Por que sente que a educação tem possibilidades que ainda tem gente que acredita na educação como uma tábua salvadora. Poder desenvolver eventos sair da rotina da sala de aula, a aula também acontece fora do seu ambiente.
CC	O contato direto com o aluno. Por que cada aluno tem uma história e em cada história agente conhece o aluno como pessoa. A partir daí agente tem outra visão do ser humano e passa a ver o aluno de forma global.

Fonte: Dados da pesquisa.

Na Tabela 4.3 as coordenadoras CA e CB comungam do mesmo pensamento, uma ação educativa como condição transformadora do fazer pedagógico. O desafio que trata a entrevistada CB é o projeto idealizado e realizado que fala a coordenadora CA, entretanto, a participação do grupo, como relata CB, é fundamental para viabilizar os meios para uma ação da coordenação com os professores para os educandos.

As entrevistadas CA e CB estão corretas quando sentem que somente com ações e envolvimento dos professores podem pensar em mudanças comportamentais ao laborar em suas funções, contudo, devemos nos atentar para a fala da entrevistada CC quando ela afirma que devemos conhecer o aluno (a) como pessoa, conhecer a história do aluno – ou como nos ensina o professor Luckesi (2005): “Avaliar o educando implica, antes de mais nada, acolhê-lo no seu ser e no seu modo de ser, como está, para, então, a partir daí, decidir o que fazer” (p. 41). Procurar entender o educando e, a partir daí, pensar nas ações necessárias para o fazer pedagógico, locupletando-se nas ações avaliativas do aprendizado. Neste sentido, estaremos pensando em uma avaliação da aprendizagem democrática, de um ensino democrático processual e transformador.

- **Sobre o discurso dos coordenadores das escolas “A”, “B” e “C”**

Procurou-se saber se a prática avaliativa corresponde aos discursos teóricos e se há curso ou similar de formação continuada que contemple avaliação da aprendizagem. Para melhor compreensão da realidade encontrada foram analisadas as repostas apresentadas pelos coordenadores nas Tabelas 4.4, 4.5, 4.6 e 4.7.

Tabela 4.4 – Em sua opinião os professores de Língua Portuguesa realizam a avaliação do ensino-aprendizagem de acordo com o projeto político pedagógico da escola?

Entrevistados	Respostas
CA	Sim
CB	Sim. Ao menos a maioria sim.
CC	Sim.

Fonte: Dados da pesquisa.

A análise dos dados nos mostra que em princípio todos os entrevistados concordam que os professores praticam suas avaliações de acordo com o projeto pedagógico da escola. Contudo, a coordenadora CB considera a hipótese de que nem todos os professores promovem a avaliação da aprendizagem em comum acordo com PPP; ao que parece ser a única que, sem corporativismo, nos oferece uma resposta mais verdadeira, isto é, ela não tem

certeza se a avaliação ocorre de acordo com o PPP. Em seguida na Tabela 4.5 foi feita outra pergunta que visava esclarecer melhor o item.

Tabela 4.5 – A Coordenação percebe se existe relação entre a prática e a teoria nas avaliações da aprendizagem aplicadas pelos professores de Língua Portuguesa na escola?

Entrevistados	Percepção
CA	O projeto pedagógico inclui critérios quantitativos e qualitativos.
CB	Sim. Na maioria das vezes sim, percebe que o professor trabalha com os instrumentos da avaliação. Mas em algumas situações já percebeu totalmente diferente. Na forma de avaliar (prática). O conteúdo é o mesmo, mas a forma do professor trabalhar difere do projeto. O professor pensa que marcar falso ou verdadeiro é fácil, e às vezes nunca trabalhou isso com o aluno, na prova coloca e aí o aluno sente dificuldade. Tanto é que o aluno sente dificuldade exatamente por isso. Por mais fácil que a gente ache que é, se o aluno não foi trabalhado desse jeito, na prova ele sente dificuldade ele não consegue, às vezes acontece, sintetiza.
CC	Sim.

Fonte: Dados da pesquisa.

Observando atentamente, esta questão, é relativamente igual à anterior. As respostas da Tabela 4.4 foram taxativas e sem demais explicações. Todavia, nas respostas apresentadas na Tabela 4.5 a coordenadora CA informa que os professores na sua escola trabalham com critérios quantitativos e qualitativos. Considerando as análises feitas das provas aplicadas por professores das escolas “A”, “B” e “C” ao final das unidades, em sala de aula, foi observado que os critérios quantitativos sobrepujaram os critérios qualitativos, contrário, portanto, às orientações constantes nos projetos pedagógicos analisados.

A coordenadora CB ratifica a ideia de que alguns de seus colegas professores estão incoerentes na relação **teoria x prática**, no projeto político pedagógico da escola se teoriza um modelo de avaliação processual, ela acredita que o professor (a) aplica na prática avaliativa métodos tradicionais de avaliação da aprendizagem, isto é, ela crê na existência de uma incoerência entre prática versus teoria. Entretanto, ela afirma, conforme se pode verificar na Tabela 4.4, que os docentes praticam suas avaliações da aprendizagem de acordo com o PPP, deste modo se percebe que até a coordenadora é incoerente nas suas interpretações.

Neste sentido, devemos nos reportar ao artigo 58º do regimento interno da escola “C” onde o critério II e o critério III merecem especial atenção do pesquisador, haja vista, preconizarem ao professor a adoção do registro diário através de observações das atividades executadas pelo aluno e determina a utilização de relatórios por unidade informando o rendimento do aluno – o relato diário do processo educativo formativo do estudante –; entretanto, observou-se que os professores desta escola, assim como seus colegas das outras

escolas participantes desta pesquisa, continuam em sua prática avaliativa exercendo a avaliação da aprendizagem do processo educacional dos alunos de maneira tradicional. Isto é, mensurando os resultados como um todo e traduzindo os avanços e dificuldades do estudante em notas numéricas, conforme se pode verificar nas provas apresentadas pelas escolas (ver ANEXOS listados de E a O) descritas e analisadas pelo pesquisador mais adiante.

Na pesquisa não se observou por parte de nenhum dos professores participantes deste trabalho, a confecção diária de anotações avaliativas, dos progressos e dificuldades dos estudantes, podendo isso configurar um relatório das atividades do processo avaliativo-formativo. Há, nas escolas participantes, outras formas de se processar as avaliações do aprendizado nos estudantes através de seminários, trabalhos em grupo, apresentação de projetos temáticos, etc., entretanto, ao final das apresentações dos trabalhos os alunos recebem uma nota numérica quantificando seus resultados.

Tabela 4.6 – Pratica alguma diretriz para verificar se os professores de Língua Portuguesa praticam as avaliações de ensino-aprendizagem de acordo com o projeto político pedagógico da escola?

Entrevistados	Respostas
CA	Sim. Os professores elaboram as avaliações e a coordenação pode ou não mudar.
CB	Não. Não frequentemente, mas sempre pega o projeto político pedagógico para comparar. Na jornada pedagógica, inclusive, o projeto da escola precisa ser atualizado, não está na escola, foi entregue à secretaria de educação do município para atualização.
CC	Não.

Fonte: dados da pesquisa.

A coordenadora CA na Tabela 4.6 informa que “..., a coordenação pode ou não mudar”; isso implica dizer que uma das atribuições da coordenação pedagógica é a observação dos modos que os professores praticam suas avaliações nos estudantes, ou seja, é um segundo olhar sobre as provas e testes. Neste momento todas as recomendações implícitas nos pressupostos teóricos e nas ações reguladoras devem estar presentes na análise efetuada.

Contudo, foi observado nesta pesquisa erros grotesco na avaliação da IV unidade do 8º ano das turmas A, B e C, da escola C. A prova é composta de nove questões com alternativas de A até D; cada questão vale 0,5 pontos, logo, a pontuação máxima seria 4,5, contudo, a docente informa que a prova vale 4,0 pontos. O erro começa com o professor ao elaborar a prova e continua na análise que o coordenador faz antes de ser impressa para os alunos. Ou seja, caso um estudante acerte todas as questões ele terá alcançado o valor total de 4,5 pontos. Esta análise é discutida mais adiante. (ver ANEXO N).

Também, este seria o momento oportuno ao coordenador de discutir com os professores se as avaliações praticadas estão condizentes com o que se preconiza no regimento interno e no projeto político pedagógico da escola. Seria, portanto, os espelhos das provas e testes, uma ferramenta à disposição da coordenação capaz de verificar se os professores (as) aplicam de fato na prática os critérios de uma avaliação da aprendizagem formativa. Neste sentido, seria uma diretriz para alavancar discussões em suas reuniões com os professores e, com isso avançar no conhecimento que precisam nesta temática.

Até porque os professores não sabem descrever conceitos e princípios da avaliação formativa como podemos perceber nas respostas da Tabela 4.34 mostrada mais adiante, quando 04 professores (as) respondem não ter certeza e ao dar exemplos de conceitos ou princípios da avaliação formativa.

A coordenadora CB chega a declarar que o projeto pedagógico da escola foi enviado para a secretaria da educação do município a fim de ser atualizado, quando deveria ser adequado na própria escola pelos professores, coordenadores, diretoria e o corpo discente. Assim sendo, estariam desta forma, dando um importante passo para a democratização da educação, e por que não dizer, no quesito da avaliação da aprendizagem, objeto desta pesquisa. A metodologia aplicada no ano letivo não suscitaria tantas dúvidas nos alunos e no corpo docente.

Contudo, ao observar melhor a resposta, percebe-se que na copia da prova entregue ao setor pedagógico, a coordenação não busca neste instrumento de avaliação alguns itens que poderia contribuir na percepção da relação prática x teoria. Itens como: estilo das questões, linguagem utilizada, critérios avaliativos, mensuração dos resultados alcançados, forma ou maneira que o professor descreverá os resultados – se mediante nota numérica ou de forma conceitual, descrita, em relatório individual, etc. – são pontos relevantes para que a coordenação pratique na análise das provas uma diretriz capaz de observar se a prática avaliativa condiz com o PPP e com o PCN. Inclusive, estas análises poderiam coibir possíveis erros como o da prova aplicada no final da IV unidade nas turmas A, B e C do 8º ano da escola “C” (ver ANEXO N). A avaliação é descrita na página 134 e analisadas nas páginas 135 e 136.

A coordenadora CB afirma que não existe uma diretriz capaz de tal verificação, contudo, informa que recorre ao PPP para fazer uma comparação entre os modelos de avaliação entregues pelos professores e o que se está contido no PPP, esta mesma profissional afirma que o projeto político pedagógico da escola “B” foi enviado para a Secretaria da Educação do Município, afirmativa que foi ratificada pela direção a fim de ser

atualizado. Por este motivo e por não haver cópia do projeto na escola, este pesquisador não pôde analisar o PPP da escola acima descrita.

Fica, portanto, a dúvida: a coordenadora recorre ao PPP para comparar se a prática avaliativa está em coerência com a teoria? Se, segundo a direção e a coordenação desta escola o projeto político pedagógico está desde o início do ano na secretaria municipal de educação para atualização, como então poderia recorrer ao PPP para consulta em caso de dúvidas?

A coordenadora CC na Tabela 4.6, responde simplesmente que **não** existe ferramenta com esta finalidade; contudo, ao comparar as respostas desta profissional com as questões das Tabelas 4.4 e 4.5 onde ela respondeu que **sim**, para as perguntas formuladas, percebe-se que a coordenação não observa se as avaliações aplicadas estão de acordo com o projeto político pedagógico da escola, bem como, não está atenta para a relação entre a prática e a teoria nas avaliações realizadas durante o ano letivo. Houve negligência nas respostas da coordenadora CB e da coordenadora CC ou há negligência no seu labor?

Tabela 4.7 – Existe na escola uma política de formação continuada que trate da avaliação do ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa?

Entrevistados	Respostas
CA	Não. Trabalha na jornada pedagógica os tipos de avaliação da aprendizagem. A jornada pedagógica acontece uma semana antes de o ano letivo começar. E a pré-jornada antes de acabar o ano letivo.
CB	Sim. Nas atividades coordenadas, procura trabalhar sobre o tema avaliação, a coordenação pergunta ao professor suas maiores dificuldades, e sinaliza para contextualizar a avaliação de acordo com projeto que se esta trabalhando. O projeto tal. Mas às vezes a avaliação é diferente, é descontextualizada do projeto, mas se está fazendo um trabalho para a que a avaliação seja dentro do projeto, trabalha para haja uma interação entre a prática e a teoria discutida.
CC	Não. Formalizada não, enfatiza. Discute estratégias, mas não existe uma política de formação continuada formalizada.

Fonte: Dados da pesquisa.

De modo geral, a resposta da coordenadora CC e da sua colega CA é a que nos parece mais coerente com a realidade encontrada – não existe uma política de formação continuada que trate do tema deste trabalho, são discutidas estratégias na tentativa de que a teoria da avaliação da aprendizagem seja efetivada na prática dos professores. E estas discussões são realizadas ou na jornada pedagógica no início do ano letivo ou nos encontros de atividade complementar - AC².

Pode-se, também, com base nos dados apresentados na Tabela 4.7, concluir que a coordenadora CB confunde o que seja uma proposta de política de formação continuada;

para ela o encontro entre professores e coordenação dentro da escola para tratar do tema desta pesquisa é uma política de formação continuada.

Chama atenção também do pesquisador o tempo em que esta mesma coordenadora coloca a frase: “... mas se está fazendo um trabalho para que a avaliação seja dentro do projeto”. Ela fala no presente, portanto, o fenômeno, a descontextualização, como ela mesma coloca na sua resposta, está acontecendo no período em que a pesquisa estava sendo realizada. Entretanto, elas não se perguntam o porquê da prática da avaliação estar descontextualizada da teoria. Onde está o entrave?

A coordenadora CC e sua colega CA ao afirmarem que não existe uma política de formação continuada que trate da avaliação do processo ensino-aprendizagem, procuram amenizar informando que são discutidas estratégias durante os encontros entre coordenadores e professores na própria escola, isto é, durante a atividade de coordenação ou atividade complementar - AC². Entendemos que esta atividade ocorre durante um determinado horário e dia da semana, previamente estabelecido durante o ano letivo entre coordenação pedagógica e professores. São reuniões dos professores de uma mesma disciplina para discutir diversos assuntos que podem ser a implantação de um projeto ou situações diárias, inclusive, avaliação.

Todavia, a coordenadora CB informa que “..., às vezes a avaliação é diferente, é descontextualizada do projeto”, apesar de o tema ser discutido na jornada pedagógica no início do ano letivo e, às vezes, nos encontros entre professores e coordenadores nas atividades complementar. Com base nesta afirmativa, pode-se concluir que as avaliações não estão coerentes com tudo que fora convencionado na jornada pedagógica, onde se projeta o modo de avaliação da aprendizagem que será adotado ao longo do ano letivo, bem como dos demais discursos adotados pela instituição e normatizados segundo a secretaria municipal de educação.

A pergunta ‘A escola tem promovido curso ou palestras voltado para o tema avaliação da aprendizagem visando à capacitação dos professores?’ foi apresentada também aos diretores das escolas participantes deste trabalho. As respostas estão contidas na Tabela 4.20 mostrada mais adiante.

Os diretores (as) ratificam as respostas dos coordenadores (as) e afirmam que as escolas não têm oferecidos aos professores (as) cursos ou palestras voltados para o tema da pesquisa, apesar de o diretor (a) DC ter sugerido que há sempre uma temática em pauta; todavia, se percebe que ao responder desta forma os temas abrangidos variam constantemente. Assim como não se percebeu também, que nem os diretores nem os

coordenadores (as) desenvolvem outras ações sobre o tema deste trabalho que contribua com o enriquecimento teórico dos professores, visando, com isso, suprir essa falta do município enquanto regulador da educação no ensino fundamental II.

- **Discurso da coordenação pedagógica sobre queixas, procedimentos e critérios adotados na escola para além da avaliação durante o processo de ensino aprendizagem da Língua Portuguesa**

Buscando saber quais critérios ou procedimentos são adotados para atender os pais ou responsáveis pelos estudantes, ou os próprios alunos acerca dos modos avaliativos durante o processo educacional, bem como se há queixas sobre a prática avaliativa, formulou-se um conjunto de perguntas cujas respostas obtidas com as coordenadoras encontram-se nas tabelas abaixo transcritas, acompanhadas de nossas análises.

Tabela 4.8 – Há queixas por parte dos pais, professores e dos alunos sobre como são feitas as avaliações?

Entrevistados	Respostas
CA	Sim. Dos pais não, e dos alunos mais ou menos.
CB	Sim. Dos pais nem tanto, as maiores são dos alunos e de professores também.
CC	Não

Fonte: Dados da pesquisa.

Chama atenção a resposta da coordenadora CB quando ela relata que há queixas por parte dos próprios professores, se os próprios professores queixam-se com a coordenadora sobre como são feitas as avaliações; então, podemos concluir que as dúvidas não são disseminadas nas reuniões. Portanto, se não fica claro para os professores como deveriam realizar esta ação, é normal que os alunos e alunas apresentem suas queixas à coordenação. Fica, no entanto, a indagação: quais os tipos de insatisfação apresentam os alunos (as) à sua coordenadora de ensino?

Tabela 4.9 – Procedimentos adotados para atender aos alunos que apresentam dificuldades no processo de ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa?

Entrevistados	Procedimentos
CA	Fazer um diagnóstico no início do ano dos alunos com deficiência em literacia, reforço em língua portuguesa, encaminhar para outros órgãos os casos mais graves.
CB	Um dos procedimentos é o projeto "Mais Educação" – do governo federal, os alunos com mais dificuldades são encaminhados para as oficinas de letramento para ajudar exatamente nisso.
CC	A princípio faz-se um diagnóstico, e já foi feito um curso de nivelamento; pega os alunos que os professores consideram não alfabetizados e coloca em um reforço; um nivelamento, pois muitas vezes (o aluno) não está com as habilidades (ler e escrever) desenvolvidas. Já teve casos muito graves de alunos que não estavam com as habilidades (ler e escrever) inerentes às séries seguintes. Tem aluno que não consegue avançar mesmo na literacia.

Fonte: Dados da pesquisa.

Compete aqui dizer que o governo federal tem um programa de alfabetização denominado Mais Educação, como afirma a coordenadora CB, e que este programa tem auxiliado as escolas como reforço para alunos e alunas que necessitam de uma atenção diferenciada. Podemos observar esta alternativa na resposta das coordenadoras CC e CA quando elas afirmam que encaminham para um reforço, ou seja, as instituições estão utilizando o programa Mais Educação para além da sua real função, que é alfabetizar. Neste caso, especificamente, utiliza como reforço aos alunos e alunas com deficiência na literacia. Esta pode ser entendida como a capacidade que cada indivíduo possui para compreender e usar a informação escrita, contida em vários materiais impressos, de modo a desenvolver seus próprios conhecimentos (Amaral, 2011). A sua definição vai além da simples compreensão dos textos, para incluir um conjunto de capacidade de processamento de informações, que poderão ser usadas na vida pessoal de cada indivíduo.

Tabela 4.10 – Há reuniões para tratar do processo avaliativo do ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa?

Entrevistados	Respostas
CA	Sim, Em geral, não especificamente.
CB	Sim
CC	Sim. Temos as atividades complementares (AC) e nele discutimos vários temas, inclusive avaliação.

Fonte: Dados da pesquisa.

A análise dos dados da Tabela 4.10 sugere que existem sim reuniões dos professores com os coordenadores, e nelas são discutidos vários tipos de assuntos, inclusive avaliação da aprendizagem; portanto, não há uma reunião específica para discutir sobre o tema deste trabalho ou as reuniões não são temáticas. Podemos então propor uma reunião com vários professores de Língua Portuguesa discutindo inúmeros temas ao mesmo tempo, ou mesmo que haja um tempo predeterminado para cada temática, assim sendo, corre-se o risco de que as dúvidas e aflições não sejam dissipadas e virar uma “torre de babel”.

Tabela 4.11 – Qual sua opinião sobre os critérios de avaliação desta escola quanto ao ensino aprendizagem da Língua Portuguesa?

Entrevistados	Opinião
CA	Os professores fazem a avaliação bem feita. Avaliam os alunos no qualitativo e no quantitativo.
CB	Assim, a gente busca atualizar, construir os melhores instrumentos de avaliação, mas nem todos os professores conseguem, “nem todos”. No turno da tarde no fundamental II, são três professores e dois estão mais avançados nos instrumentos de avaliação, mais tem um que apresenta mais dificuldades é mais tradicional, mas já apresenta algum avanço neste ano.
CC	Procura trabalhar dentro do que sugere o projeto, desenvolver as habilidades e competências dentro do documento, mais às vezes o aluno esta com defasagem, o aluno do 8º ano ainda esta com as habilidades do 7º ano e aí dificuldade os trabalhos.

Fonte: Dados da pesquisa.

A coordenadora CC polidamente responde que os critérios são aqueles estabelecidos no projeto pedagógico; todavia, sinaliza que existe uma defasagem cognitiva em alguns estudantes e isto atrapalha a consecução da avaliação dentro dos critérios previamente estabelecidos. Neste sentido, a coordenadora coloca a culpa da falta de critérios dos docentes no aluno (a).

A coordenadora CA usa os termos qualitativos e quantitativos, indicando que há dois critérios para a avaliação da aprendizagem e que ambos são aceitos na escola. Desta forma pode se entender que um complementa o outro; entretanto, não fica clara a maneira que se dá esta mensuração.

A coordenadora CB responde que tem problemas de internalização dos instrumentos e critérios da avaliação estabelecida no projeto pedagógico da escola. Indica, inclusive, que há professores que ainda praticam as avaliações dentro de uma perspectiva tradicional. Contudo, em seu discurso pode-se observar que ela procura amenizar a culpa deste “entrave” ao dizer que, apesar de o docente persistir em praticar uma avaliação da aprendizagem fora dos ditames propostos na escola, já apresenta sintomas de avanço na sua práxis.

Tabela 4.12 – Como a Coordenação acompanha as atividades didáticas pedagógicas do professor de Língua Portuguesa?

Entrevistados	Respostas
CA	Através das reuniões de atividade com a coordenação e pelo planejamento dos professores.
CB	Através dos planos de curso, dos planos diários, e os que não fazem os planos têm as anotações nos cadernos eles mostram as atividades que realizam as partes prática.
CC	No geral é no AC (atividade complementar) onde trocam informações, fora isso tem um pouco de dificuldade por conta do tamanho da escola. Tem muito trabalho para pouco tempo. Ressalta que é coordenadora do turno matutino e do noturno, mas no momento está dando um suporte no vespertino também.

Fonte: Dados da pesquisa.

O acompanhamento das atividades pedagógicas dos professores se dá mediante várias formas, como responde a coordenadora CB; contudo, como relatam as coordenadoras CA e CC, é na reunião de atividade complementar - AC² que há uma interação maior entre o corpo docente e a coordenação pedagógica, sendo que neste momento o acompanhamento das atividades pedagógicas se faz mais presente.

Tabela 4.13 – Há participação de pais e alunos no conselho de classe?

Entrevistados	Respostas
CA	Não. Os professores resistem à participação deles (pais). Mais participam do conselho escolar.
CB	Sim.
CC	Não. Embora, já houve participações de pais e alunos.

Fonte: Dados da pesquisa.

A colocação das coordenadoras CA e CC traduz uma preocupação dos professores, o fato de pais de alunos participarem ou não do conselho de classe. Isto porque nesta reunião os assuntos mais discutidos geralmente são referentes à análise do perfil dos educandos, e na presença dos pais as discussões e colocações não fluem de forma espontânea, existe certo receio, até compreensível dado que nem sempre as críticas são bem aceitas e isto pode provocar uma reação inesperada. Como se vê, as escolas pesquisadas ficam em bairros periféricos, com grande índice de violência urbana. Como podemos perceber na fala da coordenadora CA quando ela coloca o seguinte: “... os professores resistem à participação deles (pais)”.

Tabela 4.14 – A Coordenação participou de algum encontro ou congênere para discutir as questões pertinentes à avaliação da aprendizagem de Língua Portuguesa ou similar nos últimos anos?

Entrevistados	Respostas
CA	Não.
CB	Sim. De um curso de formação organizado pela secretaria municipal de educação do município. Objetiva focar o trabalho do coordenador na formação dos professores.
CC	Não. Especificamente não, já participou no geral.

Fonte: Dados da pesquisa.

Não há por parte da secretaria municipal da educação ou da escola a efetivação de uma ação que se discuta o tema avaliação da aprendizagem. A coordenadora CB, que participou de um curso, diz que o objetivo era discutir tão somente a formação dos professores. Ou como diz a coordenadora CC que já participou de algum encontro, contudo, a abordagem se dava de forma generalizada, isto é, discutia-se a educação como um todo.

Por fim a assertiva da coordenadora CA chama atenção ao afirmar categoricamente não ter participado de nenhum encontro que a avaliação da aprendizagem tenha sido a temática do encontro, corroborando com a sua colega CC. Fica, portanto, o tema desta pesquisa, a mercê das teorias apreendidas nos tempos de formação universitária, em leituras de artigos ou textos em revistas que o profissional da educação faz de tempos em tempos.

Tabela 4.15 – Gostaria de fazer mais algum comentário quanto ao ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa?

Entrevistados	Comentários
CA	Os alunos chegam ao 6º ano com deficiência na literacia, chegam analfabetos ou semi analfabetos e dão trabalho aos professores. A biblioteca da escola não está sendo utilizada, tem mofo, está em uma situação insalubre.
CB	Acredito que deve haver uma parceria entre o fundamental I e o fundamental II, acho que há uma dicotomia, parece que os professores trabalham cada um do seu jeito. Parece que a formação do professor do fundamental I é totalmente diferente da formação do professor do fundamental II, são orientações diferentes, acha que a orientação deve ser coerente. O fundamental I participa mais de palestra sobre avaliação que o fundamental II, a Secretaria Regional – SR, não trabalhava com pessoal do fundamental II, nas reuniões tudo era focada para o fundamental I, era como se não existisse o fundamental II (6, 7, 8 e 9º ano). A maioria das escolas do município não atendia o fundamental II, nas reuniões era para falar de letramento de alfabetização, e não atendia o fundamental II, essa prática foi quebrada com as queixas dos coordenadores e diretores que reclamavam “o que é que to fazendo aqui, só se fala de letramento, de alfabetização”, isso passou a ser quebrado faz uns 05 anos. Agora tem um coordenador que acompanha o fundamental II, houve até uma melhora na avaliação, mas ainda é pouca, a avaliação é um motivo de evasão escolar, acho que sim, o aluno se desmotiva, algumas escolas parecem uma prisão é ruim por um lado, mas por outro lado é condicionado a permanecer por conta da própria violência externa.
CC	Gostaria de implementar atividades que trabalhasse mais com as expressões dos alunos, porque percebe que quando trabalha algum projeto e o aluno precisa expor, expressar de alguma forma, ele participa mais a vontade. Acho que a escola precisa ser mais viva, precisa fazer com que o aluno se expresse mais, quando trabalha com projetos percebe que o aluno se expressa de várias formas que não somente ler e escrever. Fica mais a vontade.

Fonte: Dados da pesquisa.

A afirmação da coordenadora CA quando diz que os alunos “chegam ao 6º ano com deficiência na literacia”, transfere a culpa ou responsabilidade aos educadores do ensino fundamental I; isto porque existe uma dicotomia entre o ensino fundamental I – que abrange

ensino a partir das séries iniciais até o 4º ano – e o ensino fundamental II – que se inicia no 5º ano e vai até o 9º ano.

Outra queixa comum aos gestores das escolas são as reuniões pedagógicas realizadas na secretaria municipal de educação com as coordenadoras e diretores de ensino, quando afirmam que as discussões estabelecidas nos encontros são na maior parte do tempo sobre assuntos referentes ao ensino fundamental I, como se o ensino fundamental II não existisse. Conforme foi percebido nas entrevistas.

A iniciativa da coordenadora CC de utilizar mais da oralidade requer que seus colegas professores tenham predisposição para, além de realizar suas atividades em sala de aula, participar das atividades extraclasse. Ou seja, rever o conceito da prática pedagógica e avaliativa. Contudo, isso requer acima de tudo um amadurecimento nos critérios e conceitos de uma avaliação processual.

Portanto, discursar que o processo avaliativo está dentro de uma perspectiva transformadora e promover na prática uma avaliação dúbia, que navegue entre a formativa e a somativa, como se percebe, não seria um avanço propriamente dito. Desta forma, os avanços nas competências internalizadas pelos educandos não seriam claramente compactuados com os resultados. As notas (média) não traduziriam os avanços dos educandos (Luckesi, 2006, p. 96).

4.4 Corpus VII - Discurso dos diretores sobre a teoria e a prática da avaliação da aprendizagem nas escolas “A”, “B” e “C”

- **Perfil dos diretores entrevistados**

Tabela 4.16 – Perfil dos diretores das escolas “A”, “B” e “C”

Nome	Gênero	Habilitação e Formação continuada	Tempo de serviço	Tempo que atua na função
DA	F	Pedagogia	23 anos	09 anos
DB	F	Pedagogia com pós em Gestão em Instituição Pública	24 anos	06 anos
DC	M	Licenciatura m Ciências Biológicas	12 anos	06 anos

Fonte: Dados da pesquisa.

Os dados da Tabela 4.16 indicam que há uma distribuição de gêneros, embora se predomine o gênero feminino. O tempo de serviço dos entrevistados é favorável para creditar competência na administração dos seus trabalhos, outro fator relevante foi o tempo em que atuam na função de diretoria escolar. Aliadas, a experiência dos diretores em laborar com

educação formal e a experiência em gestão municipal, formam dois elementos fundamentais para prover ao pesquisador informações relevantes acerca dos aspectos por ora pesquisados.

As entrevistas realizadas com os diretores das instituições participantes desta pesquisa foram primordiais para os trabalhos, uma vez que esclareceu ao pesquisador a política de orientação dada aos docentes e discentes sobre os aspectos do processo avaliativo-formativo que lhes são oferecidos. Compreendemos serem os gestores os agentes do estado embutidos de poder para fazer valer as orientações e regulamentações constantes no PCN, LDB, PPP, PDE, etc.

Na qualidade de gestores e, portanto, responsáveis pelos aspectos reguladores do processo educativo formativo dos jovens, são eles os responsáveis pela observação da qualidade da educação oferecida e regulamentada aos alunos, além de serem obrigados, por conta do cargo, a procurar os meios e ferramentas que possibilite aos seus colaboradores uma melhor aplicação prática daquilo que se teoriza. Bem como, cobrar os resultados almejados, visar o bem coletivo da educação em detrimento aos anseios pessoais. Portanto, considera-se que os diretores e coordenadores das escolas são peças fundamentais para que a teoria seja aplicada corretamente na prática.

- **Ações temáticas promovidas pela escola ou pela secretaria municipal da educação que possibilite ao professor aprofundar seus conhecimentos nos aspectos avaliativos do processo ensino aprendizagem**

As Tabelas 4.17, 4.18 e 4.19 oferecem dados que possibilitam as seguintes considerações.

Tabela 4.17 – A escola tem promovido curso ou palestras voltado para o tema avaliação da aprendizagem visando à capacitação dos professores?

Entrevistados	Respostas
DA	A escola mesmo não, este ano ainda não teve.
DB	Nos últimos anos não, chega a ser ação do PDE, foi cortado por prestação de contas, por ordem da secretária de cultura, esportes e lazer da prefeitura municipal de Salvador.
DC	No coletivo, sempre traz uma temática, interrompe a entrevista para chamar atenção dos alunos que estava gravando uma entrevista.

Fonte: Dados da pesquisa.

Neste item os diretores (as) afirmam que as escolas não têm oferecidos aos professores (as) cursos ou palestras voltados para o tema da pesquisa, apesar de o diretor (a) DC ter sugerido que há sempre uma temática em pauta, não deixa claro se esta temática seria sobre avaliação da aprendizagem. Outro fator a ser considerado é que mesmo sem verba para promover cursos ou palestras as escolas podem conseguir voluntários para tal tarefa. E ainda

assim, todo gestor escolar recebe uma verba para custear algumas despesas da escola, seja com infraestrutura ou com o pedagógico.

Tabela 4.18 – As decisões sobre avaliação do ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa são tomadas coletivamente ou especificamente pelo professor?

Entrevistados	Respostas
DA	Se faz em conjunto no AC ² (Atividade Complementar), onde se reúnem no início do ano para ter um norte, uma mesma proposta. Parte interpretativa e parte gramatical, contudo, a proposta é geral.
DB	Coletiva, pelo papel da coordenação. Coordenação + professor + direção
DC	Coletivamente

Fonte: Dados da pesquisa.

A decisão da metodologia avaliativa adotada na instituição é tomada coletivamente e segue as orientações da secretaria de educação, entretanto, o fato é que esta decisão é tomada no início do ano letivo antes mesmo de conhecerem a realidade dos educandos. Não se estabelece nenhuma diretriz fiscalizadora, nenhum encontro específico, nenhum grupo de estudos para discutir e melhorar seus conhecimentos no referencial teórico que irão adotar, para que possa conduzir os métodos utilizados na avaliação da aprendizagem dos seus alunos e alunas durante todo o ano letivo.

Tabela 4.19 – Há reuniões para tratar do processo avaliativo do ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa?

Entrevistados	Respostas
DA	Especificamente, não, trata de forma geral, a carga horária é a mesma para qualquer outra escola.
DB	Sim, de forma geral. A atividade complementar é coletiva, quinzenal e coletiva (coordenação, professores, direção, equipe gestora).
DC	Tem sim, assim como nas outras disciplinas.

Fonte: Dados da pesquisa.

A Tabela 4.19 ratifica a metodologia usada para tratar dos assuntos inerentes ao fazer pedagógico. Nas reuniões denominadas AC² os coordenadores e professores discutem os assuntos de forma generalizada. De acordo com as falas dos participantes da pesquisa, é possível afirmar que no período destinado às provas e testes dos educandos, quando os professores entregam os espelhos dos testes e das provas, os coordenadores verificam a aplicabilidade das questões.

Neste momento é que se discutem os assuntos relacionados à avaliação da aprendizagem. Contudo, as discussões ficam mais no campo do conteúdo da avaliação, na formatação das questões ou dentro do que se projetou na unidade de ensino. Cabe, entretanto, uma pergunta: Porque não transformar este encontro num grupo de estudos e discussões

sobre os conceitos e princípios do modelo da avaliação adotado na escola, ou até mesmo em outras questões relevantes ao pedagógico? E, com isso, aprofundarem seus conhecimentos acerca da avaliação da aprendizagem.

Conforme responde o diretor DB o encontro é quinzenal e reúne corpo docente e a maioria da equipe, neste sentido, as reuniões poderiam dividir-se em temas do pedagógico e, com a presença de um especialista, estabelecer uma discussão, palestra, debate, seminário ou algo congênere que contribuísse com o enriquecimento teórico dos atores envolvidos no processo educativo-formativo do estudante.

- **Discurso dos diretores sobre a proposta pedagógica no entendimento dos gestores das escolas**

Os dados transcritos das entrevistas nas Tabelas 4.20 e 4.21 sugerem as considerações a seguir descritas.

Tabela 4.20 – A proposta pedagógica da escola procura atender aos critérios estabelecidos pelas diretrizes avaliativas da secretaria de educação quanto ao ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa?

Entrevistados	Respostas
DA	Sim, feitos em cima dos parâmetros curriculares e das diretrizes municipal da aprendizagem, enfatiza, marcos de aprendizagem.
DB	Sim
DC	Sim com certeza

Fonte: Dados da pesquisa.

A análise dos dados da Tabela 4.20 confirma que os discursos da teoria da avaliação da aprendizagem praticada pelos educadores nas escolas participantes desta pesquisa devem estar condizentes com o que se preza nos marcos teórico do ensino da Língua Portuguesa no Ensino Fundamental II.

Tabela 4.21– Qual a sua opinião sobre esta proposta da avaliação sugerida pela secretaria de educação quanto ao ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa?

Entrevistados	Respostas
DA	A proposta da secretaria é em cima da processual, não é específico para língua portuguesa, é geral, hoje é a mais cabível, prioriza tanto o qualitativo quanto o quantitativo.
DB	Atende a lei de diretrizes e base da educação - LDB. Não há diferenças.
DC	Olha a avaliação, a proposta da rede é a mesma, segue a diretriz nacional, acho interessante que a interpretação do que seria (pensa um pouco), da parte dos aspectos subjetivos ter que prevalecer sobre objetivos. (pensa um pouco), o qualitativo tem que prevalecer sobre o quantitativo. O entrave tá justamente aí, o qualitativo fica uma coisa muito subjetiva, como transformar esse aspecto qualitativo em quantitativo, colocar isso na prática.

Fonte: Dados da pesquisa.

Importa registrar que todos entrevistados indicam que a avaliação realizada nas escolas participantes da pesquisa está baseada nos conceitos e princípios de uma avaliação formativa, ou processual como adjetivam. Contudo, a resposta do diretor (a) DC traduz claramente qual é a dificuldade que o corpo docente encontra em transformar os princípios de uma avaliação formativa em conceitos quantitativos. O que o diretor (a) DA procura traduzir em sua resposta quando afirma ser dentro de uma perspectiva processual, inclusive, sendo uma diretriz oriunda da secretaria da educação, é que atende tanto os aspectos qualitativos quanto os aspectos quantitativos. Contudo, ao verificar na enquete realizada com os professores (as) vamos perceber que o diretor (a) DC afirma que o maior entrave é como transformar esse qualitativo em quantitativo. Colocar em prática.

De certa forma, esta dificuldade foi notada na maioria das questões apresentadas aos professores participantes, quando se questionava se saberiam enunciar conceito, princípios, exemplos, modelos, dificuldades, etc., da avaliação formativa. A subjetividade da avaliação formativa, que diretor, coordenador e alguns professores relatam nesta pesquisa vem se transformando, como responde o diretor DC, no maior nó na hora de transformar o qualitativo em quantitativo. Ou seja, de emitir conceitos e valores qualitativos às respostas acertadas ou erradas nas provas ou testes aplicados nos estudantes.

- **Discurso sobre a relação entre a teoria e a prática no processo avaliativo segundo os diretores das escolas participantes da pesquisa**

Os dados obtidos nas Tabelas 4.22, 4.23 e 4.24, a seguir descritas, possibilitaram as seguintes considerações.

Tabela 4.22 – Existe na sua ótica uma relação direta entre a prática e a teoria na avaliação da aprendizagem perpetrada pelos professores de Língua Portuguesa nesta escola?

Entrevistados	Respostas
DA	Na sua grande maioria sim tenho ótimos professores de Língua Portuguesa, fazem atividades diferenciadas, priorizam a aprendizagem. Professores que dão atenção aos alunos.
DB	Sim é o que se espera, não pode existir uma avaliação dissociada da prática.
DC	O que já falou antes, não se atém somente à Língua Portuguesa, de um modo geral a questão da interpretação (quantitativo em qualitativo), de transformar os conceitos (qualitativos) da avaliação em prática (quantitativos). O nó principal é esse aí.

Fonte: Dados da pesquisa.

Observa-se que o diretor (a) DA tende a valorizar seus colegas professores (as), o diretor (a) DB afirma que a teoria deve estar sempre associada à prática avaliativa; entretanto, esta não foi a realidade encontrada na escola onde ele (a) trabalha. O que não foge da realidade da instituição onde trabalha o diretor (a) DC, que, mesmo acreditando haver uma relação, mostra-se incrédulo com a aplicação ou transformação nas avaliações dos aspectos qualitativos em quantitativo, dos princípios e conceitos qualitativos em notas.

O diretor DC ao afirmar que “..., o nó principal é esse aí” refere-se à interpretação que os professores devem fazer dos aspectos quantitativos e transformar em aspectos qualitativos na avaliação da aprendizagem. Para o gestor este é o principal entrave para os professores praticarem uma avaliação qualitativa. Outra situação mal compreendida é transferir a teoria da avaliação formativa orientada nos pressupostos teóricos para a prática em sala de aula, “... é complicado,...”, como afirma na Tabela 4.25. Para o gestor há uma dificuldade para os profissionais da educação em compreender os conceitos e princípios da avaliação formativa ou como prefere chamar avaliação processual. Ele atesta que existe uma aplicação errônea dos preceitos da avaliação formativa, está mais para quantitativa que qualitativa.

Tabela 4.23 – As avaliações da aprendizagem aplicadas pelos professores de Língua Portuguesa estão condizentes com o projeto pedagógico da escola?

Entrevistados	Respostas
DA	Estão, por que dentro desta questão processual de ligar contextos, acho que sim.
DB	Sim
DC	Estão.

Fonte: Dados da pesquisa.

Percebe-se que o diretor DA considera a ligação de contextos nas avaliações praticadas por professores como uma relação qualitativa da avaliação formativa elencada nos discursos do projeto pedagógico da escola; isto é, ligar contextos são aspectos de uma avaliação que considere os aspectos qualitativos em detrimento aos aspectos quantitativos.

E, por isso, considera que os professores na escola onde atua como diretor realiza as avaliações da aprendizagem nos estudantes de acordo com o projeto pedagógico.

Os outros diretores são enfáticos e sucintos; entretanto, ao observar a Tabela 4.22 percebe-se que as perguntas são parcialmente iguais, e, os dados obtidos naquela demonstram que há dúvidas na resposta do diretor DA ao afirmar que os professores dão atenção aos alunos, como se “dar atenção” é um princípio da avaliação formativa, ou uma ação avaliativa. O diretor DB na Tabela 4.22 diz que é o que se espera, ou seja, não tem certeza.

Tabela 4.24 – Existe algum meio ou ferramenta de se verificar se os professores de Língua Portuguesa realizam a avaliação da aprendizagem de acordo com o que reza o projeto político pedagógico da escola?

Entrevistados	Respostas
DA	Geralmente pega cadernos, livros, provas aplicadas, xerocadas, passa muito pela minha mão, na medida do possível, uma gestora da escola municipal é “faz tudo”, não pode analisar minuciosamente a pedagogia, deixa mais a cargo da coordenadora pedagógica.
DB	Sim através das análises dos espelhos das avaliações que serão aplicadas pelos professores. A coordenação pedagógica tem o cuidado de verificar antes da aplicação.
DC	Através da coordenação pedagógica, ela faz esse link, da proposta geral da avaliação e vai ajustando.

Fonte: Dados da pesquisa.

Observa-se que, como diz o diretor (a) DC, existe um *link* entre direção e coordenação pedagógica e que as avaliações passam pelo crivo dos gestores. Portanto, se como se vê nas respostas dos diretores esta função é obrigação da coordenação pedagógica da escola. Há uma consciência coletiva de que esta é uma responsabilidade da coordenação pedagógica e que as avaliações passam pelo crivo dos gestores.

- **Questões sobre a relação entre a direção, alunos, pais ou responsáveis e demais estratégias para superação de possíveis problemas.**

As Tabelas 4.25 a 4.26 apresentam respostas que contribuíram na compreensão da relação entre a escola, à comunidade e seus pares.

Tabela 4.25–A comunidade participa de atividades que tratam do processo ensino-aprendizagem dos seus filhos?

Entrevistados	Respostas
DA	Faz reunião com os pais, mais nunca se pode dizer certamente, por que eles não entendem o processo ensino aprendizagem corretamente, alguns são analfabetos ou analfabetos funcionais. Nem sempre entendem de uma forma adequada.
DB	Sim, nas reuniões.
DC	Não.

Fonte: Dados da pesquisa.

Cabe observar que as escolas participantes estão situadas na zona periférica da cidade, como dito anteriormente, comunidades formadas em sua maioria por trabalhadores e empregados braçais. A maioria dos pais ou responsáveis nunca cursou uma universidade, alguns nem concluíram o nível médio. Daí a afirmativa do diretor (a) DA.

Podemos também perceber porque os responsáveis pelos alunos e alunas destas instituições participam pouco e não reclamam acerca do rendimento e nas formas avaliativas de seus filhos e filhas. Como debater com os professores e diretores se eles não sabem exatamente o que debater? Se os professores, diretores e coordenadores são portadores de um nível de escolaridade bem superior que as suas. Fica, portanto, a antiga máxima nestas comunidades: O professor tem sempre razão. Ele ainda é o detentor do saber.

Os dados obtidos na Tabela 4.26 sugerem as seguintes considerações.

Tabela 4.26 – Que estratégias são criadas pela direção para desenvolver trabalhos de recuperação paralela aos alunos que precisam desse atendimento quanto ao ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa?

Entrevistados	Respostas
DA	Trabalhar em conjunto com o professor, o professor sinaliza os alunos e a coordenação encaminha para o reforço necessário. Tentando recuperar os alunos.
DB	Tem o projeto mais educações lá são feitas oficinas de letramento que acontece no turno oposto.
DC	Recuperação paralela é um nó, no que se refere à avaliação é outro nó. Outra situação mal compreendida, a transferência da teoria para a prática é complicado, você não tem um momento para fazer essa recuperação, ela tá no meio da processual, ela tá no meio do processo. Como aliar o cotidiano da sala de aula com três ou quatro alunos que precisam deste atendimento. Paralelamente subentende outra forma de trabalhar o conteúdo, mudar a metodologia, para rever o processo, mas como fazer isso durante o cotidiano da sala de aula que precisa seguir em frente? Fazer um trabalho, uma pesquisa, pequenas atividades, são formas de uma recuperação paralelas? Recupera quantitativamente, mas não qualitativamente. Afirma o entrevistado.

Fonte: Dados da pesquisa.

Os entrevistados DA e DB procuram os meios ou estratégias que parece mais comuns dispensado aos alunos e alunas que necessitam da recuperação paralela: encaminham para o reforço, para as oficinas, para os projetos, tentam recuperar o aluno. Nesta ótica, o erro está unicamente no educando, nenhum dos dois diretores se perguntam de quem é a culpa? Tem que ser sempre o aluno o culpado pelo mau rendimento, pelos péssimos resultados obtidos nas avaliações. Portanto, é mais fácil mandar o aluno para um reforço.

Comparando as respostas dos dirigentes, a colocação do diretor (a) DC na Tabela 4.26 nos parece mais realista e consciente ao tratar da recuperação paralela dos alunos; ele nos informa, por exemplo, o que se procura recuperar mesmo? A nota? O quantitativo? Um trabalho ou uma pesquisa serve para recuperar a nota na unidade? Sua resposta é desta forma a mais coerente quando se trabalha com a avaliação formativa. Quando diz: “..., outra forma

de trabalhar o conteúdo, mudar a metodologia, para rever o processo, mas como fazer isso durante o cotidiano da sala de aula que precisa seguir em frente?”. Importa o qualitativo, a condução do processo educacional do educando, rever a pedagogia, e a metodologia da prática avaliativa.

O diretor DC diz que: “..., no que se refere à avaliação é outro nó. Outra situação mal compreendida, a transferência da teoria para a prática é complicado”. O gestor confirma que há uma dificuldade em compreender os conceitos e princípios da avaliação formativa ou como prefere chamar avaliação processual. Ele atesta que existe uma aplicação errônea dos preceitos da avaliação formativa, que está mais para quantitativa do que qualitativa.

Tabela 4.27 – Tem alguma consideração final a fazer?

Entrevistados	Respostas
DA	Já expôs tudo, tem boas professoras, que se preocupam com a aprendizagem dos alunos, mais tem a defasagem com a literacia, que prejudica muito a aprendizagem do aluno, em qualquer disciplina.
DB	Não.
DC	De modo geral a consideração que tem feito nas participações em fóruns de educação é que está preocupado com o fundamental II, com a falta do professor formado no antigo curso de magistério. Parece que o especialista, o professor advindo dos cursos de licenciatura, em qualquer área não dá conta com o aluno desta faixa etária. Os professores oriundos de licenciatura não estão preparados para lidar com esse público, com essa juventude. É fácil reconhecer os professores que fizeram o magistério, pela visão que eles têm sobre o aluno, para vê o aluno, para chegar ao aluno, é diferente, para chegar ao aluno com um ser em desenvolvimento. De modo geral os professores formados em qualquer licenciatura não estão preparados ou são mal preparados para lecionar no ensino fundamental II. Não sabe dizer do fundamental I, mais sim do fundamental II por conta da quantidade de estagiário que recebe por conta da falta de professores, nem o estagiário está preparado para essa faixa etária. Para vê o aluno no âmbito das relações, lidar com esse público não é fácil ou tem uma afinidade ou vai bater de frente com o aluno, se quer ser durão demais vai dar de frente com o aluno e ele vai desafiar. O adolescente é contestador na sua essência. Ou o estagiário que não consegue ter controle nenhum e aí vira um pandemônio. Na relação com o aluno é complicado, eu não vejo nenhum (professor ou estagiário) aqui com essa habilidade. O professor que passou pelo curso de magistério mesmo que tenha feito depois uma graduação tem outra forma de atuar, percebe-se no trato com o público. Tem que ter vocação finaliza.

Fonte: Dados da pesquisa.

O diretor (a) DA dentre todos os entrevistados nos parece que é o único que constantemente se atém ao fato de que a literacia é um fator preocupante, inclusive, diz que se o aluno ou aluna não estiver bem preparado neste fator vai ter dificuldades nas outras disciplinas. O que podemos entender é que o educando vai ter dificuldades nas interpretações do enunciado dos textos, da explicação, na interpretação e na fundamentação de sua resposta.

Por outro lado, o diretor (a) DC concentra suas preocupações em atender os educandos na sua forma de ser, ele entende que falta ao professor (a) formado nos cursos de licenciatura a capacidade de compreender que o aluno (a) é um ser – cidadão em

desenvolvimento. E isto é um processo, como deve ser a educação e, por conseguinte, a avaliação da aprendizagem escolar deve fazer parte deste processo.

O professor Luckesi (2005) argumenta: “[...]. Avaliar um educando implica, antes demais nada, acolhê-lo no seu ser e no seu modo de ser, como está; para, então, a partir daí decidir o que fazer” (p. 41). Na ótica do gestor, o aluno nesta fase é um contestador por natureza, é uma fase em que ele está procurando sua auto-afirmação. E por isso, se o educador for bater de frente terá problema. Os professores (as) que concluíram seus estudos no ensino médio, isto é, no antigo curso de magistério, traz um diferencial no trato com os educandos.

O diretor DC ao afirmar que “O professor que passou pelo curso de magistério mesmo que tenha feito depois uma graduação tem outra forma de atuar, percebe-se no trato com o público. E, de modo geral os professores formados e qualquer licenciatura não estão preparados ou são mal preparados para lecionar no ensino fundamental II”. Ratifica, portanto, os estudos de diversos especialistas citados neste trabalho a respeito da graduação em faculdades ou universidades voltadas para a formação dos futuros professores do ensino fundamental no país.

4.5 *Corpus VIII - Discurso teórico de conhecimentos específicos sobre o processo avaliativo e da prática dos professores na avaliação da aprendizagem nas escolas “A” “B” e “C”*

Neste item apresenta-se o discurso dos docentes que participaram voluntariamente deste trabalho. Os dados aqui apresentados são elencados a partir das respostas nos questionários aplicados aos professores. Foi o modo como se obteve subsídios para se chegar o objetivo geral desta pesquisa, isto é, analisar se a prática da avaliação da aprendizagem realizada por professores de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental II da rede pública na cidade do Salvador-BA condiz com o discurso teórico dos pressupostos legais.

Embora muitas questões feitas aos professores tenham sido formuladas também aos coordenadores e diretores das escolas “A”, “B” e “C”, tem-se a intenção de, por meio do discurso do conhecimento teórico desses atores, responder a pergunta deste trabalho, isto é: Os professores de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental II da rede pública, na cidade do Salvador-BA, estão conscientes da sua prática avaliativa? Ou seja, o professor está preparado para avaliar? Além de, como argumenta Bardin (2006, pp 9 - 10), buscar nas interpretações das entrelinhas de discurso escrito ou falado, desvendar o dito do não dito

contido em qualquer mensagem. Especificamente neste trabalho, obter a realidade da prática do processo avaliativo formativo nas instituições pesquisadas.

Considerando que os professores imbuídos dos conhecimentos teóricos necessários devem aplicar na prática esses conhecimentos, sendo o principal ator neste trabalho que fecha o ciclo entre a teoria dos pressupostos e orientações legais e a prática do processo avaliativo no ensino-aprendizagem. Logo é aquele a quem consideramos o maior responsável pela aplicação dos princípios e dos paradigmas da avaliação elencada na LDB e adotada no PPP da escola em que lecionam. Desta forma, inicialmente as análises que se seguem são das respostas obtidas nos questionários aplicados aos professores. Em seguida, as análises das provas realizadas por estes mesmos docentes em sala de aula com os alunos e alunas. Com isto, espera o pesquisador responder ao *leitmotiv* da presente dissertação.

• **Perfil dos professores entrevistados**

Tabela 4.28 – Perfil dos professores das escolas “A”, “B” e “C”

Nome	Gênero	Faixa etária	Habilitação e Formação continuada	Tempo de atuação no Ensino Fundamental II	Turno que Leciona	Leciona em outra escola	Jornada de trabalho no magistério /em horas	Exerce outra Profissão além do magistério
AAA	F	>50	Letras com Pós em Metodologia do Ensino Superior	> 20 anos	Vespertino	Sim. Escola Pública	60 horas	Não
AAB	F	< 25	Letras	< 02 anos	Matutino	Não	20 horas	Não
AAC	M	< 30	Letras com Pós em Metodologia do Ensino Superior	< 05 anos	Vespertino	Sim. Escola Pública	60 horas	Não
AAD	F	< 50	Letras com Pós em Gestão Educacional	< 20 anos	Matutino e Vespertino	Não	40 horas	Sim. Terapeuta de família.
AAE	F	< 50	Letras	< 20 anos	Matutino, Vespertino e Noturno	Sim. Escola Pública	60 horas	Não
AAF	F	< 50	Letras com Pós em Docência do Ensino Superior	< 10 anos	Vespertino	Sim. Escola Pública	40 horas	Não
AAG	F	< 40	Letras com Pós em Estudos Literários	< 20 anos	Matutino e Vespertino	Sim. Em Escola Pública	60 horas	Não
AAH	F	< 50	Letras com pós em Inclusão de Pessoas com Necessidades Especiais	< 20 anos	Matutino e Vespertino	Não	40 horas	Não
AAI	F	< 50	Letras	> 20 anos	Vespertino e Noturno	Não	40 horas	Não
AAJ	M	< 40	Letras Pós em Docência do Ensino Superior	< 10 anos	Matutino e Vespertino	Sim. Em Escola Pública	40 horas	Não

Fonte: Dados da pesquisa.

De acordo com a Tabela 4.28, dos 10 professores entrevistados, 02 são do gênero masculino. Existe predomínio etário entre 41 a 50 anos de idade (05 casos), seguindo-se de 02 professores na faixa etária de 31 a 40 anos. Os cursos de formação frequentados nos últimos 03 anos incluem: Gestão Escolar (04 casos), Práticas do Ensino da Língua Portuguesa, Inclusão, Avaliação; Metodologia do Ensino Superior; Formação para Ensino de Educação de Jovens e Adultos - EJA; Docência do Ensino Superior, e Prevenção ao uso indevido de drogas nas escolas.

Assim, a maioria absoluta dos participantes da pesquisa frequentou ou frequentam algum curso nos últimos 03 anos e apenas 01 professor pesquisado não respondeu a questão. Quatro dos pesquisados declararam ter frequentado o curso de Gestor ou Gestão nos últimos 03 anos; 02 dos pesquisados responderam que participaram do curso de Metodologia ou Docência do Ensino Superior. Dois dos pesquisados relataram ter participado de mais de um curso durante os últimos 03 anos, Dos professores pesquisados dois declararam ter frequentado curso de Alfabetização ou análogo.

Tabela 4.29 – Cursos de formação frequentados nos últimos 03 anos?

Entrevistados	Curso/respostas	NR
AAA		X
AAB	Gestor	
AAC	Práticas do Ensino da LP, Inclusão, Avaliação.	
AAD	Gestor	
AAE	Metodologia do Ensino Superior	
AAF	Gestão Escolar	
AAG	Formação para Ensino de EJA	
AAH	Docência do Ensino Superior	
AAI	Prevenção ao uso indevido de drogas nas escolas.	
AAJ	Gestão e SEJA	

Fonte: Dados da pesquisa.

Nota: NR = não respondeu.

Na Tabela 4.39, apenas o professor AAC informa ter formação continuada em avaliação, às indicações nos sugerem que os cursos são devido aos seus próprios interesses e a avaliação da aprendizagem não se configuram como fator de avanço em seus estudos. Essa constatação é preocupante devido ao fato de que alguns profissionais estão procurando apenas ascensão nas carreiras por motivos pessoais, dando pouco ou nenhum interesse aos princípios ou instrumentos e ferramentas que darão subsídios capazes de proporcionar retroalimentação do seu labor e, por conseguinte, melhoramentos na prática pedagógica.

Tabela 4.30 – Há liberdade para decidir como fazer a avaliação dos alunos?

Entrevistados	Sim, totalmente	Sim, mas a partir de diretrizes da Instituição	Não, os métodos já estão definidos
AAA	X		
AAB		X	
AAC		X	
AAD		X	
AAE		X	
AAF		X	
AAG		X	
AAH	X		
AAI		X	
AAJ		X	

Fonte: Dados da pesquisa.

Embora o PCN e o Projeto Político Pedagógico - PPP das escolas apontem para uma liberdade de decisão do professor (a) na elaboração da avaliação da aprendizagem, na Tabela 4.30 a maioria afirma que tem liberdade, mas realizam as avaliações dentro de uma diretriz predefinida pela instituição. Conforme nos mostra a Tabela acima apenas os professores AAA e AAH afirmaram ter total liberdade nas suas ações avaliativas. Constata-se, porém, que a prática é inversa, isto é, as avaliações do processo ensino-aprendizagem são realizadas de acordo com as diretrizes da instituição, e os modos avaliativos são previstos na jornada pedagógica no início do ano letivo.

Tabela 4.31 – Sente necessidade de formação continuada? Se sim, em quê?

Entrevistados	Sim	Em quê?	Não	NR
AAA				X
AAB	X	Gramática		
AAC	X	Prática do Ensino de Língua Portuguesa		
AAD	X	Educação		
AAE	X	TIC		
AAF	X	Didática /TIC		
AAG	X	Novas Tecnologias		
AAH			X	
AAI	X	Metodologia do Ensino, Psicopedagogia.		
AAJ	X	Linguagens		

Fonte: Dados da pesquisa. Nota: NR = não respondeu.

Percebem-se nos dados da Tabela 4.31 que cada um dos professores indica a necessidade que sente em decorrência dos seus próprios interesses. Na medida em que consideram que a formação continuada possibilite ascensão ou respondam suas inquietações, ignoram alguns aspectos relevantes da sua prática pedagógica. Considerando que a avaliação da aprendizagem, a didática e as novas tecnologias da comunicação e da informática são conhecimentos que atendem ao processo educacional de forma coletiva, e são tipos de conhecimentos que independente da prioridade que o educador tenha o estado ou o

município deve proporcionar aos seus colaboradores, procurando com isso, melhorias na prática do processo educacional.

- **Discurso dos docentes sobre avaliação da aprendizagem**

Os dados apresentados nas Tabelas 4.32 a 4.33 forneceram ao pesquisador uma noção do que os docentes entendem como a avaliação do processo ensino-aprendizagem.

Tabela 4.32 – O que você entende por avaliação da aprendizagem?

Entrevistados	Respostas
AAA	Uma maneira de conferir o aprendizado do discente; deve-se levar em consideração o psicológico, não deve ser a única maneira de se avaliar.
AAB	Avaliar é reconhecer se o aluno atingiu o objetivo da aula ou da unidade.
AAC	É uma ferramenta importante no processo ensino-aprendizagem, pois permite buscar estratégias dentro desse processo.
AAD	É o professor, a partir do resultado obtido pela turma se sua mensagem chegou até o grupo de alunos.
AAE	NR
AAF	É a ferramenta didática pela qual professor e aluno pode fazer um <i>feedback</i> da aprendizagem
AAG	É a verificação da aquisição de competências por parte do aluno a partir dos resultados apresentados pelos mesmos durante todo o processo de ensino.
AAH	NR
AAI	É um instrumento para medir o nível de aprendizado do aluno, suas dificuldades.
AAJ	Analisar todo o processo, conferir todos os momentos da aprendizagem, os questionamentos, os exercícios, a participação, a avaliação escrita.

Fonte: Dados da pesquisa.

Nota: NR = não respondeu.

De acordo com a Tabela 4.31, destaca-se a resposta do professor AAA quando ele diz que é uma maneira de *conferir* o aprendizado do discente; neste mesmo seguimento o professor (a) AAI afirma que é um instrumento para *medir* o nível de aprendizado do aluno, ou como responderam os professores (as) AAJ e AAG afirmando que é o ato de *conferir* a aprendizagem, ou seja, os resultados apresentados dos alunos.

Os professores AAE e AAH não responderam. Isso implica dizer que praticam um ato dos mais influentes na vida escolar do estudante, e não se dão ao trabalho de investigar o que seja ou quais paradigmas norteiam este procedimento. O professor AAD coloca que é o professor que vê se sua mensagem chegou até os alunos, isto é, ‘ver’ tem o sentido de verificar, conferir, se responderam satisfatoriamente, dentro daquilo que o professor espera ou aceita como a resposta certa, e mensagem tem o sentido de conteúdo.

Os outros entrevistados, AAB, AAC, AAF, apresentam suas respostas dentro de uma perspectiva que se pressupõe ser aspectos da avaliação formativa. Entretanto, a maioria entende a avaliação do processo ensino-aprendizagem baseado nos dogmas e paradigmas relacionados ao que seria uma avaliação somativa, ou como é mais conhecida, avaliação tradicional.

Tabela 4.33 – Acha que suas avaliações se inspiram nos princípios da avaliação formativa?

Entrevistados	Sim	Às vezes	Não	Não sei
AAA	X			
AAB	X			
AAC	X			
AAD	X			
AAE		X		
AAF		X		
AAG		X		
AAH	X			
AAI	X			
AAJ		X		

Fonte: Dados da pesquisa.

Uma vez que no discurso dos pressupostos legais, se preconiza uma avaliação formativa que se configure no decorrer do ano letivo e que tem como objetivo a formação crítica e reflexiva do estudante, preponderando o caráter qualitativo sobre os aspectos quantitativos, é pressuposto que os docentes saibam descrever algumas das características ou alguns dos princípios que norteiam a avaliação formativa.

As respostas da Tabela 4.33 estão assim configuradas: 06 entrevistados afirmaram que suas avaliações da aprendizagem se inspiram nos princípios da avaliação formativa, enquanto 04 professores (as) informaram que praticam esporadicamente esta metodologia. Ao afirmarem que “às vezes” praticam a avaliação da aprendizagem nos princípios formativos, implica concluir que neste momento, o docente foge do foco principal do processo formativo e, com isso, pode comprometer o processo formativo do aluno.

O uso do termo “às vezes” repercute como uma ação indiferente ao ato. Dados obtidos na Tabela 4.34, permitem ao pesquisador perceber de maneira mais nítida que o descaso deste discurso dos professores AAE, AAF, AAG e AAJ são por que desconhecem os dogmas e princípios da avaliação formativa.

Tabela 4.34 – Você saberia enunciar alguns dos princípios e/ou conceitos da avaliação formativa?

Entrevistados	Sim	Não tenho certeza	Não	Por exemplo
AAA		X		NR
AAB	X			Avaliar toda participação dos alunos nas aulas.
AAC	X			Sistematizada, quantitativo-qualitativa.
AAD	X			A partir da vivência do mundo do aluno.
AAE		X		É aquela que se formaliza ao longo dos estudos
AAF		X		NR
AAG	X			Quando o aluno compreende seu próprio processo de aprendizagem.
AAH	X			NR
AAI	X			Avaliação processual.
AAJ		X		NR

Fonte: Dados da pesquisa.

Nota: NR = não respondeu.

De posse dos dados apresentados na Tabela 4.34 foi possível perceber melhor o nível ou grau do entendimento que os docentes têm sobre o modelo de avaliação regimentada pelas escolas participantes desta pesquisa. Para tanto, pode-se observar algumas transcrições dos dados a seguir.

O professor (a) AAC respondeu: sistematizada, quantitativo-qualitativa. Já o professor (a) AAD respondeu: a partir da vivência do aluno. Para o professor (a) AAG é quando o aluno compreende seu próprio processo. Os professores AAA, AAF, AAH e AAJ não responderam por que não sabem e como se vê na Tabela 4.38 têm dúvidas dos princípios que norteiam a avaliação formativa. O professor AAI respondeu que avaliação processual é um princípio da avaliação formativa; ora, os termos se reportam a uma mesma maneira de praticar a avaliação da aprendizagem. O professor AAB é categórico ao responder que é toda participação dos estudantes nas aulas. Entretanto, a resposta do professor AAE é aquela que podemos considerar a única que atende satisfatoriamente à pergunta.

Ao se estabelecer uma relação entre os dados das Tabelas 4.33 e 4.34 percebe-se o seguinte: O professor (a) AAA, AAH na Tabela 4.33, respondeu sim para a questão, mas na Tabela 4.34 não cita sequer um exemplo. O professor (a) AAC na Tabela 4.33 afirma que suas avaliações se inspiram nos princípios da avaliação formativa; contudo, este mesmo professor (a) ao responder a questão da Tabela 4.34 informa que suas avaliações se baseiam no modelo quantitativo-qualitativo.

De modo geral, na Tabela 4.33 seis professores responderam que suas avaliações se inspiram nos princípios da avaliação formativa e quatro professores responderam que praticam estes princípios esporadicamente. Entretanto, ao se observar com atenção a Tabela 4.34 nove dos professores participantes não sabe especificar alguns princípios ou características da avaliação formativa.

Ao se comparar os dados das Tabelas 4.33 e 4.34 eles sugerem que a maioria dos professores (as) desconhece e confunde os princípios e conceitos da avaliação formativa com os conceitos da avaliação somativa. Isto vem ratificar a preocupação nas respostas do diretor DZ nas Tabelas 4.21 e 4.22, mostradas anteriormente, além de comprovar que os docentes desconhecem os princípios e paradigmas da avaliação formativa.

Tabela 4.35 – Se existe interesse do professor em aprofundar-se em leituras sobre avaliação da aprendizagem?

Entrevistados	Sim, leio sempre artigos ou livros sobre o assunto	Às vezes leio alguns artigos	Faz algum tempo que não leio sobre esse tema	Não tenho particular interesse nessas questões
AAA	X			
AAB	X			
AAC		X		
AAD	X			
AAE		X		
AAF			X	
AAG		X		
AAH		X		
AAI		X		
AAJ		X		

Fonte: Dados da pesquisa.

As respostas apresentadas e as análises feitas apresentam-se assim descritas. A maioria dos professores (as), ou seja, AAC, AAE, AAG, AAH, AAI, AAJ e AAF, deixam claro que não fazem da leitura sobre o tema uma constante. Demonstrando não existir na prática um interesse de aprofundar seus conhecimentos sobre o tema deste trabalho.

Na Tabela 4.35 a maioria dos entrevistados informou que às vezes lê algum artigo. Neste sentido, podemos entender como sendo uma leitura esporádica, casual, isto é, leitura de entrevista em periódicos educativos ou revistas onde se apresenta reportagem a respeito do tema desta pesquisa.

Os dados obtidos acima contradizem os dados da Tabela 4.36, mostrada no próximo tópico, onde a maioria respondeu que nos últimos dois anos já leram um ou mais de dois livros ou artigos científicos sobre avaliação da aprendizagem. Por esta lógica seria compreensível que a maioria dos professores participantes desta pesquisa tivesse um melhor entendimento e soubessem enunciar os princípios da avaliação formativa. Entretanto, não é o que se observa nas Tabelas 4.33 e 4.34, mostradas anteriormente.

- **Quão preparado o professor está para avaliar dentro dos princípios orientados nos pressupostos teóricos de modo que atenda a era ou sociedade do conhecimento?**

Para melhor compreender as respostas deste questionamento, os dados obtidos nas Tabelas 4.36, 4.37, 4.38 e 4.39, mostradas a seguir, sugerem as seguintes considerações.

Faz-se necessário, entretanto, rever algumas considerações a respeito da formação nas universidades, bem como, uma sucinta explanação a respeito da sociedade do

conhecimento. Tardif (2002) chama atenção de que as universidades e os cursos de formação em licenciatura e em pedagogia estão pecando na formação dos seus acadêmicos. Outros estudiosos da avaliação da aprendizagem, muitos já citados nesta dissertação, procuram difundir entre os educadores a necessidade para uma imediata tomada de consciência da importância do processo avaliativo na educação pós-moderna.

Os jovens estudantes vivem hoje no mundo globalizado, aonde as informações e a comunicação chegam ao seu conhecimento tão rápido quanto inesperado. As novas tecnologias exigem profissionais atentos ao desenvolvimento tecnológico que permitam ao recém-formado interagir imediatamente diante do novo. Na economia pós-industrial é esperado também destes jovens competências críticas e reflexivas, tão rápida e proativa sobre os acontecimentos que ocorrem na sociedade do conhecimento quanto à velocidade da informação.

Portanto, é normal propagar que o conhecimento nos dias atuais será o fundamento da economia pós-moderna e substituirá a economia de bens. Igualmente, percebe-se que é normal afirmar que progredimos ou que estamos a evoluir para uma sociedade com características diferenciadas, considerando-se o conhecimento como primeiro criador de riqueza. Neste sentido, Bell (1986) argumenta:

A sociedade pós-industrial é uma sociedade do conhecimento: primeiro, as fontes de inovação derivam cada vez mais da investigação e do desenvolvimento [...]; segundo, a carga da sociedade - que se mede por uma maior proporção do Produto Nacional Bruto e uma maior taxa de emprego - reside cada vez mais no campo do conhecimento (p. 249).

É perfeitamente concebível dizer que já se sabem tudo ou quase tudo sobre o tema – avaliação da aprendizagem –; entretanto, a avaliação do processo ensino-aprendizagem ainda não se encontra no seu devido lugar, poucos praticam uma avaliação inovadora.

Tabela 4.36 – Nos últimos dois anos quantos livros ou artigos científicos sobre avaliação você leu?

Entrevistados	Nenhum	Um	Dois	Três	Mais de três	Não me lembro
AAA				X		
AAB					X	
AAC					X	
AAD					X	
AAE						X
AAF						X
AAG						X
AAH			X			
AAI					X	
AAJ					X	

Fonte: Dados da pesquisa.

Conforme os dados apresentados na Tabela 4.36 a maioria dos professores informou que já leram três ou mais artigos sobre o presente tema; portanto, considerando que a grande maioria dos professores está atualizada em suas leituras a respeito da avaliação do processo ensino-aprendizagem, não se pode deixar de observar, novamente, as respostas apresentadas na Tabela 4.34 sobre princípios da avaliação, onde se percebeu que muitas respostas estão dissociadas dos verdadeiros princípios da avaliação que as escolas discursam ser o modelo apropriado para se trabalhar.

Tabela 4.37 – Participou de algum curso ou disciplina que tratasse de avaliação da aprendizagem?

Entrevistados	Sim	Não
AAA	X	
AAB	X	
AAC	X	
AAD	X	
AAE		X
AAF		X
AAG	X	
AAH		X
AAI	X	
AAJ		X

Fonte: Dados da pesquisa.

Os dados indicam que a maioria dos entrevistados já participou de um curso ou disciplina sobre a avaliação da aprendizagem. Todavia, ao observar na Tabela 4.29, mostrada anteriormente, somente o professor (a) AAC afirmou ter feito um curso de formação continuada em avaliação. Os outros entrevistados informaram que participaram de outros cursos. Já na Tabela 4.31 percebe-se nas respostas oferecidas que poucos docentes sentem necessidade de participar de um curso ou disciplina sobre a avaliação do processo ensino-aprendizagem.

Ao observar as respostas dos professores na Tabela 4.29 nove professores disseram ter outras formações; na Tabela 4.31 nenhum docente se manifestou favoravelmente em participar de um curso sobre o tema desta pesquisa e na Tabela 4.37 os professores AAA, AAB, AAC, AAD, AAG e AAI responderam que realizaram curso ou disciplina que tratasse de avaliação da aprendizagem. Está claro, portanto, que esses profissionais se contradizem em suas respostas.

Tabela 4.38 – Ocorre na sua instituição encontros, seminários, congressos ou minicursos sobre avaliação da aprendizagem?

Entrevistados	Sim	Não	Não sei
AAA	X		
AAB	X		
AAC	X		
AAD	X		
AAE		X	
AAF		X	
AAG	As vezes		
AAH		X	
AAI		X	
AAJ			X

Fonte: Dados da pesquisa.

Nas respostas dos professores (as) na Tabela 4.38 a metade afirma que sim, entretanto, o professor (a) AAG respondeu que às vezes acontece algo semelhante e o professor AAJ informa que não sabe se ocorre ou não, já 04 professores afirmam que não ocorrem ações deste porte. Percebe-se, portanto, haver uma divisão equilibrada na informação prestada ao pesquisador; todavia, é comum em uma instituição de ensino ao promover ações visando o aprimoramento continuado de seus colaboradores fazer ampla divulgação e convocação para que a participação seja em maior número possível. Neste sentido, não é cabível que metade dos pesquisados saiba dos eventos e a outra metade não tenha tomado conhecimento. Observa-se nas respostas obtidas a contradição nos discursos, fato que ficará mais claro ao comparar com as respostas de outras tabelas como veremos mais adiante.

Se por um lado, conforme a Tabela 4.36 os professores que leram a quantidade de livros ou artigos científicos que declararam ler sobre o tema desta pesquisa e os professores (as) AAA, AAB, AAC e AAD na Tabela 4.38 afirmam que ocorre sim encontros, congressos ou algo similar sobre avaliação da aprendizagem na escola onde lecionam, podemos considerar os dados obtidos com os gestores das escolas participantes deste trabalho ao afirmarem que não houve e não há cursos, palestras, seminários ou ações similares nas escolas em que trabalham sobre o tema avaliação da aprendizagem.

Com isso, percebe-se que o discurso dos professores na Tabela 4.38 além de contraditório é enganoso, e não está alinhado com o discurso dos diretores e dos coordenadores pedagógicos. A questão é: por que os professores prestaram essas declarações?

Esses dados chamam a atenção do pesquisador, por que os professores estão novamente se contradizendo, ao confrontar as respostas na Tabela 4.7 quando a maioria afirma não haver uma política de formação continuada. Estas afirmativas estão em

contradição com 60% das respostas na Tabela 4.38. Já na Tabela 4.17 os diretores informaram que não são promovidos cursos, palestras ou similares nas instituições pesquisadas sobre o tema deste trabalho; na Tabela 4.34 as respostas oferecidas pelos professores são incoerentes, a grande maioria não soube enunciar os princípios da avaliação formativa; confrontando com os dados da Tabela 4.38 percebe-se a incoerência das respostas. Isto conduz o pesquisador ao entendimento de que os professores omitiram a realidade quando questionados.

Portanto, por um lado, fica claro que os docentes não sabem listar os princípios, dogmas ou paradigmas do modelo de avaliação regulamentado no regimento e no PPP da escola onde leciona, por que simplesmente eles não foram preparados para internalizar tais conhecimentos; por outro lado, os professores, mesmo aqueles que informaram ter lido algum artigo sobre o tema deste trabalho, não souberam responder ao questionamento. Cabe aqui uma pergunta: Como alcançar o objetivo avaliativo-formativo proposto no PPP se não sabemos quais caminhos seguir?

Neste momento, os dados apresentados nos reportam aos ensinamentos de Bardin (1977, 2006), Pêcheux (1983), Guerra (2006) e Orlandi (2007), para não citar outros renomados pesquisadores que lembram ser o discurso, opaco, traiçoeiro, que se produz às vezes de forma casual, cabendo ao investigador desocultar o que está por trás dele, ler nas entrelinhas, uma proeminente característica da análise de discurso. O que para a análise de conteúdo é uma tarefa praticamente impossível (Bardin, 2006, pp 09-10).

Portanto, concluem-se que não há nas instituições pesquisadas ações organizadas que atendam ao questionamento da Tabela 4.38, os próprios gestores das escolas foram contundentes ao afirmarem que não se promovem tais ações.

Tabela 4.39 – Você participa de grupos de estudos ou de educação permanente que abordam o tema avaliação da aprendizagem? Explique como acontece

Entrevistados	Respostas
AAA	Não
AAB	Não
AAC	Não
AAD	Normalmente nas atividades de coordenação ou na jornada pedagógica.
AAE	Não
AAF	Não
AAG	Não
AAH	Não
AAI	Não
AAJ	Não

Fonte: Dados da pesquisa.

Embora o professor (a) AAD respondeu que participa de grupo de estudo sobre o tema e que isso ocorre normalmente nas atividades de coordenação ou jornada pedagógica, as respostas apresentadas conduzem à conclusão que nenhum dos professores participa de grupo de estudos permanente de educação que abordem o tema avaliação da aprendizagem. Isto porque as atividades de coordenação ou a jornada pedagógica não podem ser consideradas como um grupo de estudos.

Na verdade são atividades diferentes de um grupo de estudos, são reuniões entre a coordenação pedagógica e o corpo docente para tratar de assuntos relacionados ao fazer pedagógico, inclusive, da avaliação da aprendizagem. Mas não podemos considerar o encontro entre a coordenação pedagógica como um grupo de estudo sobre o tema desta pesquisa.

- **Discurso dos professores sobre a prática da avaliação do processo ensino-aprendizagem em sala de aula**

A análise dos dados das Tabelas de 4.40 a 4.41 transcritas do questionário aplicado aos professores durante a pesquisa, forneceram ao pesquisador elementos qualitativos para responder algumas das hipóteses. Ou seja, se a prática da avaliação da aprendizagem condiz com o discurso dos pressupostos teóricos. Neste sentido, foram feitas diversas perguntas aos professores e nos dados a seguir pode-se observar nos discursos dos docentes as formas em que eles realizam as avaliações com seus alunos.

Tabela 4.40 – Frequência das formas de avaliação para dar notas: Use os códigos: 1= nunca / quase nunca; 2 = poucas vezes; 3 = várias vezes; 4 = quase sempre/sempre

Professores entrevistados	AAA	AAB	AAC	AAD	AAE	AAF	AAG	AAH	AAI	AAJ
Prova dissertativa: perguntas e respostas	02	03	04	04	03	03	04	03	03	03
Prova objetiva: (marcar X, ou V e F)	02	03	03	03	02	03	03	02	03	02
Prova oral	01	02	02	01	02	02	01	01	02	01
Prova com consulta	01	02	01	02	01	02	02	01	02	02
Observação da participação em sala de aula	04	04	04	04	04	04	04	03	04	03
Autoavaliação	03	03	04	01	03	04	02	01	02	02
Trabalho em grupo	04	03	02	03	04	04	04	02	03	03
Participação nas atividades em sala de aula	04	03	04	04	04	04	04	04	04	04
Trabalho individual	03	03	04	02	02	02	04	04	03	04
Ficha de acompanhamento do desempenho global do aluno	03	03	02	04	03	02	01	04	03	03
Pesquisa de campo	01	02	01	03	02	02	01	01	01	01
Outras:	02	NR	NR	NR	NR	NR	NR	NR	02	NR

Fonte: Dados da pesquisa. Nota: NR = não respondeu.

Ao ser indagado qual forma de avaliação costuma utilizar com seus alunos (as), a Tabela 4.40 demonstra que a maneira mais frequente utilizada pela maioria dos professores é a prova dissertativa; contudo, foi observado pelo pesquisador que os espaços para as respostas dos alunos nas avaliações são, na sua maioria, insuficientes, além de a pergunta ter o formato de questão objetiva, e isto nos remete ao entendimento de que a resposta do educando deva ser no mínimo igual ou em sua maioria idêntica aquilo que o professor entenda como correto.

Outra maneira comumente usada nas avaliações dos educandos pelos professores é a prova objetiva do tipo marcar X, ou V e F, com exceção do professor AAA que respondeu serem poucas as vezes que utiliza esta forma avaliativa. Os professores realizam as avaliações dos estudantes e ao exigir a resposta das questões oferecem o modo tradicional da avaliação objetiva, ou seja, de assinalar com a letra V para a alternativa verdadeira ou a letra F para a alternativa falsa. O que sugere ao pesquisador que os educadores praticam a maioria das avaliações de forma objetiva em provas ou testes.

Ao indagar se há no processo avaliativo dos educandos alguma ficha de acompanhamento do desempenho global do aluno como forma de registrá-lo, apenas os professores AAD e AAH informaram que quase sempre/sempre usam esta ferramenta. Entretanto, está correto afirmar que os dois educadores estão a confundir o diário de classe, no qual são feitas as chamadas da presença e onde se registra as notas em final de ciclo, com uma ficha individual de anotações do desenvolvimento do educando.

Portanto, é importante observar as respostas na Tabela 4.40, porque se verifica a incoerência com a realidade encontrada. Os professores confundem a ficha de acompanhamento global do aluno com o diário de classe das escolas, no qual os professores não registram o desenvolvimento cognitivo do educando de forma redacional. Na verdade eles codificam seus sucessos e insucessos por meio da nota.

A maioria dos entrevistados dispensou o recurso da avaliação oral e avaliação com consulta. Entendemos que a prova oral é diferente em todos os sentidos da prova escrita, isto por que o aluno que tem dificuldade de se expressar na forma escrita em uma avaliação, pode, ao falar, ter um desempenho melhor. A avaliação oral é um importante instrumento da avaliação formativa no processo ensino-aprendizagem à disposição dos professores e alunos.

Tabela 4.41 – Você planeja a avaliação que desenvolve em sala de aula? Como?

Entrevistados	Respostas
AAA	Sim, avaliando a participação deles e o comportamento.
AAB	De acordo com o planejamento da unidade.
AAC	Sim, baseado no que foi trabalhado em sala.
AAD	Sim, de acordo com as atividades programadas e com o perfil da turma.
AAE	Com a coordenação pedagógica.
AAF	Sim, com a coordenação pedagógica.
AAG	Sim, sempre discuto com os colegas que trabalham com o mesmo seguimento e, às vezes, antes de defini-la comento com os alunos a proposta a fim de perceber se eles terão dificuldades para que feche a proposta.
AAH	Sim, fazendo o plano de aula.
AAI	Sim, nos (AC), encontro de coordenação, acontece semanalmente.
AAJ	Sim, observo a atenção dos alunos como seria a melhor maneira para aquisição de determinados conteúdos.

Fonte: Dados da pesquisa.

Todos os professores indicam que planejam suas avaliações, porém, a forma como são planejadas diferem em sua maioria. Apenas o professor (a) AAB e AAD indica que ao planejar os estudos da unidade, planeja também o modelo de avaliação da aprendizagem. Desta forma ele pensa no modelo avaliativo e o que vai desenvolver na unidade de ensino. Este planejamento pode ser alterado de acordo com o perfil da turma ou do desenvolvimento dos estudos, complementa o professor AAD. Portanto, percebe-se que há um planejamento

prévio e discutido tanto com os colegas de profissão, como com os estudantes e com a coordenação pedagógica.

Tabela 4.42 – Como você realiza a avaliação em sala de aula?

Entrevistados	Respostas
AAA	Avaliação escrita e de pontuação em atividades de casa e classe.
AAB	Através da participação dos alunos nas atividades.
AAC	Geralmente as avaliações são individuais e escritas, com textos e questões de interpretações, gramática e produção escrita.
AAD	Processual, com atividades pós-exposição dos assuntos, atividades de leitura compreensão textual, avaliação periódica durante cada unidade.
AAE	A partir das diretrizes.
AAF	Provas, textos, trabalhos, seminários, etc.
AAG	Neste ano optei por realizar observação da participação individual, trabalhos em grupos e a tradicional avaliação escrita preconizada pela coordenação de escola.
AAH	A avaliação é feita através de tudo o que o aluno traz em classe; através da leitura, texto, pesquisa, provas, etc.
AAI	Através de atividades escritas e orais
AAJ	Através da observação do cotidiano, das perguntas feita pelo educando, dos textos produzidos, das avaliações escritas, exercícios, etc.

Fonte: Dados da pesquisa.

O que fica claro, embora haja uma disposição dos professores (as) em informar que a avaliação da aprendizagem é feita de diversas maneiras, é que há uma diretriz previamente preconizada pela direção da escola. Senão vejamos as respostas dos professores (as) AAE e AAG, inclusive este último é categórico ao afirmar: “... e a tradicional avaliação preconizada pela coordenação da escola”.

Percebe-se na Tabela 4.42 que o professor AAG ao responder “... a tradicional avaliação escrita preconizada pela coordenação de escola” está se referindo às tradicionais provas e testes com algumas questões abertas, mas a grande maioria são perguntas objetivas de marcar V ou F ou de assinalar a alternativa correta, prioritariamente, as provas são compostas de questões fechadas e que pouco ajuda o educando no desenvolvimento de sua capacidade reflexiva e interpretativa. São modos de avaliação que facilitam a correção e a tarefa de aplicar a nota. Em geral, a maioria dos docentes realiza as avaliações da mesma forma que o professor AAG, ou seja, a tradicional avaliação preconizada pela escola, como podemos observar nas respostas dos professores (as) AAA, AAC, AAD, AAE, AAF, AAG, AAH, AAI e AAJ.

Tabela 4.43 – O que você costuma fazer após a correção das provas ou testes? Use os códigos 01 = nunca/quase nunca; 02 = poucas vezes; 03 = várias vezes; 04 = sempre

Entrevistados	AAA	AAB	AAC	AAD	AAE	AAF	AAG	AAH	AAI	AAJ
Conto os pontos obtidos e lanço as notas	04	03	04	04	04	04	NR	04	04	04
Calculo os percentuais de acerto e erros nas várias questões	02	01	03	04	04	01	NR	02	03	02
Revejo pontos do conteúdo para serem reapresentados nas aulas seguintes	04	03	04	02	03	02	NR	03	04	04
Agrupo os alunos conforme o resultado, para revisão e/ou aprofundamento de alguns tópicos.	02	02	02	02	01	01	NR	02	04	02
Faço uma análise com a turma das possíveis deficiências da prova	04	03	04	03	04	03	NR	02	04	02
Guardo a prova no meu "banco de testes" para futuras aplicações	04	02	02	01	02	02	NR	02	04	04

Fonte: Dados da pesquisa. Nota: NR = não respondeu.

Ao responder a questão da Tabela 4.43 os professores pesquisados informaram categoricamente que uma das ações depois da aplicação das provas ou testes é sempre contar os pontos. Neste caso, somar as questões respondidas corretamente pelos estudantes e logo em seguida lançar na caderneta apropriada. No quesito seguinte – calcular os percentuais de acertos erros – somente os professores AAD e AAE declararam usar sempre deste artifício. Os mestres nos informam que o cálculo dos percentuais em erros e acertos nas questões é uma ação que poucas vezes são feitas em suas práticas avaliativas.

Neste sentido, é importante observar que a maioria dos professores realiza as ações avaliativas nos alunos e em seguida lançam as notas em caderneta própria sem atentar para os aspectos que influenciaram nos erros e nos acertos. Por certo, esta ação implicaria em um princípio pedagógico formativo, uma vez que é preciso que se saiba o que levou o aluno a errar ou como ele acertou. Ao praticar esta ferramenta o professor estaria realizando uma retroalimentação da sua prática pedagógica, em tese, uma autoavaliação.

Destes somente os professores (as) AAD e AAE disseram que sempre usam desta metodologia. Então, verifica-se que os docentes não utilizam a avaliação do processo ensino-

aprendizagem para retroalimentar a pedagogia e seus conceitos sobre avaliação da aprendizagem.

Tabela 4.44 – Dificuldades principais que encontra em avaliação?

Entrevistados	Respostas
AAA	1ª A parte gramatical e as escritas ilegíveis. 2ª A falta de leitura prejudicando a compreensão do que se pede.
AAB	1ª O número de alunos em sala. 2ª A carga horária do professor em sala de aula é grande e não sobra muito tempo para correção.
AAC	1ª Os resultados estão abaixo das expectativas. 2ª Total descaso por parte dos alunos.
AAD	1ª Saber ao certo avaliar questões dissertativas que da margem a pensamentos e ideias diversas. 2ª Buscar o equilíbrio de compreensão de toda a turma ao passar o conteúdo.
AAE	1ª Avaliar na perspectiva formativa, continuada. 2ª Estabelecer um diário avaliativo do aluno (individual) ao longo do ano.
AAF	1ª Avaliar na formação continuada e Formativa. 2ª Elaborar boletins diários avaliativos, médias individuais.
AAG	1ª Avaliar é muito subjetivo. 2ª A preocupação de estar sendo injusta ao quantificar a aprendizagem.
AAH	Nenhuma
AAI	1ª Os alunos respondem a prova com muita rapidez, sem revisão. 2ª Não estudam em casa diariamente.
AAJ	1ª A falta de estudos dos alunos, principalmente em casa. 2ª O desinteresse dos educandos na explicação dos conteúdos (concentração).

Fonte: Dados da pesquisa.

O professor (a) AAA é conclusivo ao informar que a literacia é a maior dificuldade que encontra ao avaliar, ou seja, os alunos e alunas não compreendem o enunciado da questão e quando são necessários que o educando se expresse por meio da escrita eles não conseguem transmitir a mensagem de maneira satisfatória para o docente.

O professor AAB por sua vez considera que a quantidade de alunos é maior que deveria ser em sala de aula, considerando que um grande número de alunos por sala é uma dificuldade na prática da avaliação da aprendizagem. Além de que, o tempo em sala de aula é maior que deveria, e por isso, sobra pouco tempo para correção das provas. O que nos leva a crer que o educador (a) pensa que o tempo destinado na sala de aula deveria ser menor que o atual, a fim de que possa dedicar mais tempo à atividade extraclasse. Apenas esclarecendo, uma aula do ensino fundamental no Brasil demora no máximo 50 minutos.

O professor (a) AAC e AAJ nos informa que a dificuldade encontrada na sua prática avaliativa é o fato de que os alunos e alunas apresentam um alto nível de descaso ou desinteresse ao realizar suas tarefas avaliativas. Será o desinteresse dos alunos ou será que o modelo de avaliação não desperta no alunado uma motivação? Avaliações dentro de um

período previamente estabelecido podem fazer com que os alunos apresentem o comportamento descrito pelo educador?

Para os educadores (as) AAD, AAE, AAF e AAG a maior dificuldade encontrada na prática avaliativa está na subjetividade da avaliação formativa ou continuada como descrevem. E neste momento, percebemos que as palavras do diretor (a) Z na Tabela 4.24 da escola “C” é uma realidade concreta. Ele nos diz que o maior nó está justamente em transformar esta subjetividade em conceitos e princípios aceitáveis. Os professores ainda dizem que outra dificuldade é elaborar, ou manter, um boletim diário do aluno. Dentre as respostas, deve-se também considerar o que diz o professor (a) AAG na Tabela 4.44 ao declinar sobre a subjetividade da avaliação e as possíveis injustiças advindas da subjetividade.

- **Questionou-se aos professores se a instituição proporciona algum tipo de apoio sobre os aspectos da avaliação da aprendizagem**

Os dados estão transcritos nas Tabelas 4.45 e 4.45 e sugerem as seguintes considerações.

Tabela 4.45 – Que ou qual tipo de orientação e/ou apoio a instituição oferece com relação à avaliação da aprendizagem?

Entrevistados	Não há orientações específicas	Há orientações formais só para controle administrativo	Há especialistas que orientam	Há reuniões para tratar da avaliação
AAA	X			
AAB				X
AAC				X
AAD			X	
AAE				X
AAF				X
AAG				X
AAH				X
AAI				X
AAJ				X

Fonte: Dados da pesquisa.

Observa-se que o professor AAA diz que não há orientação específica e o professor AAD informa que há especialistas que orientam. Por um lado surge uma dúvida: tem ou não tem orientação específica para tratar de um assunto tão relevante no processo ensino-aprendizagem e, respectivamente, nos aspectos da avaliação escolar? Por outro lado, a grande maioria dos entrevistados respondeu que há reuniões para tratar da avaliação escolar; porém, ocorre que estas reuniões são efetivadas ou nas atividades de coordenação/atividade

complementar, o conhecido AC², ou na jornada pedagógica no início do ano onde é comum discutir a melhor maneira ou a metodologia que será aplicada nas avaliações da aprendizagem escolar.

Como mostra claramente a Tabela 4.45, oito dos dez pesquisados afirmam que há reuniões para tratar do assunto; entretanto, ao comparar as respostas dos professores com as dos coordenadores e diretores das escolas pesquisadas, pode-se concluir que não há especialista nas escolas dando suporte aos docentes e nem orientando os alunos nos aspectos relativos à avaliação da aprendizagem. Na Tabela 4.46 percebe-se outro equívoco dos professores, o que ratifica a conclusão do pesquisador.

Tabela 4.46 – Ocorrência de encontros, seminários, congressos ou mini cursos sobre avaliação da aprendizagem.

Entrevistados	Sim	Não	Não sei
AAA	X		
AAB	X		
AAC	X		
AAD	X		
AAE		X	
AAF		X	
AAG	Às vezes		
AAH		X	
AAI		X	
AAJ			X

Fonte: Dados da pesquisa.

Analisando a Tabela 4.46 nota-se que os professores (as) AAA, AAB, AAC e AAD afirmam que ocorre sim encontros, congressos ou algo similar sobre avaliação da aprendizagem. O que chama atenção do pesquisador é o grande número de entrevistados que respondeu não e não sei.

Ora, se a metade dos entrevistados afirma que sim, ou como diz o professor (a) AAG – às vezes –, então há um desencontro de informações nas instituições; isto por que uma atividade deste porte é normal que seja amplamente divulgada entre os docentes e até com os discentes, pais e responsáveis, para desta forma transformar o ato avaliativo mais democrático e dentro da proposta da escola.

Do ponto de vista do pesquisador não há esta atividade nas instituições pesquisadas, e se houver não se tem uma divulgação ou aceitação dos discentes. Basta ver o resultado das análises das entrevistas com a direção e a coordenação das instituições participantes.

4.6 *Corpus IX* - Descrição das provas aplicadas durante uma unidade de estudo por professores das escolas “A”, “B” e “C”

Com essas considerações, acredito responder às duas hipóteses elencadas nos objetivos específicos, como forma de poder chegar ao quanto questionado e responder ao *leitmotiv*. Pois, acredita-se que os modos em que as avaliações do processo ensino-aprendizagem se apresentam aos estudantes, traduzem a práxis do professor. E nela se configura implicitamente e inconscientemente os paradigmas e as características que influencia o fazer pedagógico do educador.

As descrições das avaliações da aprendizagem possibilitarão uma análise da prática avaliativa de forma que ao mensurar com as outras considerações aqui analisadas responderão ao quanto indagado no objetivo geral desta dissertação.

- **Da avaliação aplicada no final da II unidade nos alunos do 6º ano da escola “A” (ANEXO E)**
 - a) A avaliação contém oito questões todas de múltiplas escolhas, onde o estudante deve marcar apenas a alternativa correta. O docente não deixa claro quantos pontos vale cada questão e qual o máximo de pontos que cada estudante poderá alcançar.
 - b) Informa aos alunos que havendo rasuras a questão será anulada. Nesta mesma prova o professor veda ao estudante o direito de pedir esclarecimento sobre qualquer questão.
- **Do modo como a avaliação final da III unidade foi aplicada aos alunos do 7º ano da escola “A” (ANEXO F)**
 - a) Nesta avaliação, da mesma maneira que na avaliação do 6º ano, o professor não informa quanto vale cada questão.
 - b) A primeira questão é de múltipla alternativa e de livre expressão; na alínea ‘a’ o professor pergunta e deixa uma linha muito pequena para que o aluno possa expressar sua opinião e, logo em seguida, na alínea ‘b’ o professor faz outra pergunta e oferece ao aluno duas opções de resposta; no terceiro quesito da mesma questão, o professor novamente faz uma pergunta e deixa uma linha muito curta para que o aluno emita uma opinião escrita. Nesta questão cabem alguns questionamentos fundamentais; quantos pontos valem cada resposta?

Quantos pontos valem a questão toda? Quem vale mais, as respostas de livre expressão ou a resposta de múltipla escolha?

- c) Na segunda questão a resposta é de livre expressão, mas novamente o professor deixa pouco espaço para que o aluno (a) possa fundamentar sua resposta.
- d) Em seguida, o professor aplica quatro questões de múltipla escolha, e também não deixa claro quanto vale cada questão: as de número 03 e 04 de interpretação e as questões de gramática de números 01 e 02.
- e) O professor aplica apenas seis questões em uma prova de final de unidade e não deixa claro aos alunos os critérios de análise das questões.

- **Avaliação final da III unidade aplicada aos alunos do 7º e 8º ano da escola “A” (ANEXO G)**

- a) Igualmente às avaliações de seus colegas, as provas são compostas de perguntas de múltipla escolha, nas quais é oferecida ao estudante apenas uma alternativa como sendo correta.
- b) Nesta prova o professor informa o valor total, mas não apresenta aos alunos os critérios que serão usados na avaliação. A prova tem 14 perguntas e em todas é solicitado ao aluno que assinale apenas a alternativa correta.
- c) A prova está formatada com textos diversos, inclusive com tiras em quadrinhos; nota-se que as perguntas exigem interpretação, criticidade e gramática.
- d) Todavia, um fato chama atenção, a prova é aplicada em duas turmas de ciclos diferentes da mesma escola; isto é, serve como prova da 3ª unidade para os anos 7º e 8º. Com certeza este docente labora nas duas turmas.

- **Análise da avaliação final da I unidade aplicada aos alunos do 9º ano da escola “A” (ANEXO H)**

- a) A professora usa da metodologia de questões com múltipla escolha e questões de livre expressão.
- b) Ao final de cada questão apresenta ao aluno o valor de cada resposta, que será creditado ao estudante em caso de acerto.

- c) Nas questões de livre expressão deixa espaço para que o aluno (a) possa se expressar.
 - d) Além de apresentar um texto para análise, a professora trabalha também com outro texto em forma de revista em quadrinho, no qual solicita ao estudante que interprete o diálogo.
- **Características da avaliação final da IV unidade aplicada aos alunos do 6º ano da escola “B” (ANEXO I)**

- a) Da mesma forma que a maioria das provas descritas, no cabeçalho não se informa aos alunos (as) os critérios de avaliação nem o valor das questões. A prova tem um total de oito questões.
- b) Nesta avaliação, o professor (a) não usa do método de múltipla escolha, solicita aos alunos (as) que escrevam suas respostas de forma livre e espontânea, deixando linhas suficientes para tal ação.
- c) Apresenta uma questão interessante: coloca um quesito que proporciona ao aluno o direito de elaborar uma pequena redação como forma de autoavaliação, na qual deve informar porque ser aprovado.

- **Da avaliação final aplicada aos alunos do 7º ano da escola “B”**

Esta escola não disponibilizou ao pesquisador nenhuma avaliação dos estudos do 7º ano, com a alegação de que a turma estava sob a orientação de um estagiário. Todavia, faz-se necessário uma breve explanação do fato aludido. Como é sabido, para que um estagiário desenvolva seus trabalhos é preciso que esteja sob a supervisão de um orientador educacional, que pode ser o próprio professor da disciplina ou algum profissional ligado ao departamento pedagógico da escola. Logo, a provável supervisora ou supervisor teria a responsabilidade de orientar, supervisionar e discutir as ações pedagógicas do estagiário. Deste modo, o fato de não haver disponibilizado um modelo da avaliação ao pesquisador traduz entendimento de que o estagiário (a) pratica suas aulas e suas avaliações dentro das concepções que discutiu durante sua formação acadêmica ou dentro das suas experiências de vida estudantil.

- **A avaliação final da II unidade do 8º ano na escola “B” foi aplicada de acordo com as seguintes características (ANEXO J)**
 - a) A avaliação é composta de 10 questões, e ao final de cada pergunta a professora coloca entre parêntesis um número identificando o valor do quesito. Podemos notar que a educadora expressa o numeral (0,5) para cada questão.
 - b) Seis questões compõem-se de alternativas de A até E, e solicita-se que o estudante assinale apenas a alternativa correta, como a maioria das até aqui descritas. Somente as quatro primeiras questões são de livre expressão. Contudo, nas questões abertas são poucas as linhas para que o estudante exponha sua resposta.
- **Do modo como a avaliação final da II unidade foi aplicada aos alunos do 9º ano da escola “B” (ANEXO K)**

No cabeçalho da avaliação podemos identificar que a professora desta turma é a mesma do 8º ano e percebeu-se que a metodologia utilizada na confecção da prova foi idêntica aos dois anos. Salvo uma pequena exceção, na prova do 9º ano a professora disponibiliza um sucinto vocabulário usado na prova.

- **De acordo com o espelho da avaliação conclusiva da IV unidade aplicada aos alunos do 6º ano da escola “C” (ANEXO L), pode-se dizer que:**
 - a) A prova não informa os critérios da avaliação; a professora não indica o valor de cada questão e nem qual a pontuação máxima possível.
 - b) Na prova, a maioria das questões é de múltipla escolha, de marcar V ou F e de associação entre colunas. Na ultima questão é solicitado ao estudante que elabore um parágrafo observando-se a importância do negro na política, na música, na justiça e na cultura. Porém, a quantidade linhas para que o estudante expresse sua resposta nos parece insuficiente.
- **Características da avaliação conclusiva da IV unidade aplicada aos alunos do 7º ano da escola “C” (ANEXO M)**

- a) A avaliação, assim como se compõe as demais avaliações aqui descritas, tem nas suas questões um mesmo método de aplicação; usam de questões abertas e de múltiplas alternativas. A prova é composta de apenas sete questões.
 - b) Da mesma forma que alguns de seus colegas, esta educadora informa os critérios adotados na avaliação e não dispõe ao educando o valor de cada questão.
 - c) Nas questões abertas há certa quantidade de linhas para que o aluno (a) possa se expressar. Nas questões de múltipla alternativas há quesitos com duas alternativas e quesitos com no máximo quatro alternativas.
- **Na avaliação conclusiva da IV unidade aplicada aos alunos do 8º ano da escola “C”, nas turmas A, B e C (ANEXO N), percebe-se que:**

Nesta avaliação a professora coloca logo após o cabeçalho que a prova vale 4,0 pontos, máximo a ser alcançado. A prova contém nove questões, todas com as alternativas A, B, C e D; para cada questão a professora informa que vale 0,5 pontos. Se a prova vale um total de 4,0 pontos e são nove questões, cada uma valendo 0,5, caso um estudante acerte todas as questões, ele terá alcançado o valor total de: $0,5 \times 9,0 = 4,5$. Além disso, observou-se que esta mesma prova serve para as turmas A, B e C da escola.

- **Do modo como a avaliação conclusiva da IV unidade foi aplicada aos alunos do 9º ano da escola “C” (ANEXO O)**
- a) A avaliação tem dez questões e não informa quanto vale cada questão.
 - b) Todas as questões são fechadas, de múltiplas alternativas. Ou seja, em cada questão a professora oferece aos alunos as alternativas A, B, C, D, E, e pede que o estudante assinale apenas a alternativa correta.
 - c) Logo abaixo do cabeçalho há um conjunto de instruções para a realização da avaliação.

4.7 Corpus X - Análises das avaliações aplicadas nas escolas participantes desta pesquisa nos diversos ciclos do processo ensino-aprendizagem

Observou-se que na maioria das avaliações praticadas nas escolas participantes deste trabalho não há o cuidado em deixar claros os critérios adotados. A prova do 9º ano da escola “C” no espelho entregue ao pesquisador foi a única que informou aos alunos alguns critérios na consecução da prova. Entretanto, apesar de usar deste instrumento, impôs a condição de que havendo rasura a questão seria automaticamente anulada.

Anular a questão caso aconteça uma rasura não deixa de ser um ato autoritário do docente, incutida durante anos por uma pedagogia tradicional, chega a ser uma visão *behaviorista*. Ele espera que o aluno (a) responda a questão de acordo com suas perspectivas do que seja correto. Importa dizer também que em ambas as posições o professor está praticando uma avaliação que atendia a sociedade industrial do século XX numa perspectiva bancária de educação.

Algumas provas informam aos estudantes o valor de cada questão ou o valor total da prova. Todavia, a prova do 8º ano da escola “C” nas turmas A, B e C (ANEXO N), o professor além de só utilizar de questões de múltiplas escolhas como a maioria de seus colegas, ao informar o valor total da prova e o valor de cada questão há um erro gritante (a avaliação tem nove questões e cada questão vale 0,5 pontos, segundo a professora a pontuação máxima da prova é 4,0 (quatro) pontos, ora se multiplicar a quantidade de questões pelo valor individual de cada uma veremos que o total supera o valor máximo da avaliação assinalada pela professora) como foi demonstrado anteriormente (ver a prova do 8º ano da escola “C” nas turmas A, B e C - ANEXO N). A falha foi compactuada pela coordenação da escola, uma vez que os espelhos ou cópias das avaliações são apresentados à coordenação pedagógica para análise e correções antes da sua aplicação com os estudantes.

Há uma predominância, no entanto, na forma ou maneira de como são feitas as avaliações. A grande maioria das provas de final de unidade analisadas apresentam uma enorme quantidade de questões objetivas e de múltiplas alternativas contrariando as orientações dos PCNs e da LDB.

Estudos indicam que as avaliações colocadas desta forma apresentam, dentre outras desvantagens, a possibilidade de 50% de acerto casual (Melchior, 1999, p. 105). Já para Zanon e Althaus (2008) “... é a forma mais simples de avaliar” (p. 5). Portanto, Se quisermos formar estudantes com capacidade crítica e reflexiva então por que ainda praticamos a avaliação com questões objetivas ou de múltiplas alternativas?

Assim sendo, é importante levantar a questão: As provas e testes praticados com questões objetivas comprometem o processo ensino-aprendizagem? No PCN, na LDB e nas diretrizes das escolas por ora analisados foi possível perceber a nítida preocupação em formar cidadãos críticos e reflexivos. Orientações que preconiza, ao professor, a valorização do qualitativo sobre o quantitativo nas avaliações como meio de se chegar à formação crítica do jovem aprendiz.

Méndez (2002) considera que a prova ou teste colocado de forma objetiva tem limitações no aprendizado dos discentes, neste sentido, ao criticar provas objetivas argumenta: “..., é bom sintoma que faz com que se pense que aquele exercício de avaliação não está a serviço da aprendizagem, embora costume facilitar a tarefa de que deve corrigir” (p. 121).

Percebe-se nas provas analisadas que as perguntas são coerentes com os textos apresentados para os discentes; porém, a quantidade de linhas (espaço) que o professor disponibiliza aos estudantes para expressar suas respostas pouca o aluno de expor sua versão analítica e crítica do assunto. Pode-se perceber tamanha incoerência na 10ª questão da prova destinada aos alunos do 6º ano dos turnos matutino e vespertino da escola “C”. Outras provas das escolas “A” e “B” também apresentaram essas mesmas incoerências.

Hoffmann (1998) argumenta que o contraponto existente entre o que se discursa no meio docente e aquilo que alguns professores praticam essencialmente o ato classificatório, como também a ação autoritária exercida pela maior parte dos educadores, vai encontrar explicação na percepção de avaliação do docente, reprodução atenuada da sua historicidade enquanto aluno e professor. Há intrinsecamente o desejo de fazer diferente, muito embora o educador não saiba como. Inicialmente, o professor deve se conscientizar de que a sua prática sofre influências; e nesse sentido, a autora advoga que o processo avaliativo deva se constituir numa maneira investigativa para além da correção tradicional, impositiva e coercitiva.

Capítulo 5 – Discussão

A reflexão crítica sobre a prática se torna uma exigência da relação Teoria/Prática a qual a teoria pode ir virando blábláblá e a prática, ativismo (Freire, 1996, p. 22).

Neste capítulo vai-se expor o encontro entre a dimensão teórica e a dimensão da prática pedagógica, estabelecendo uma discussão de acordo com a Figura 3.1 com o intuito de estabelecer conexões nos discursos dos pressupostos legais com os discursos da prática avaliativa realizada nas escolas onde foi desenvolvida a pesquisa empírica. Por ora, espera-se que a discussão entre estes dois pólos estabeleça alicerces balizadores nas conclusões.

5.1 Concepções oficiais sobre avaliação da aprendizagem

O discurso teórico considerado por técnicos do Ministério da Educação, Conselhos Educacionais, etc., dos órgãos governamentais responsáveis pela elaboração do currículo escolar a serem ensinados em determinados ciclos ou grau de estudos no Brasil, está previsto no Programa Nacional de Desenvolvimento Escolar - PNDE e nos Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN. Especificamente, para esta pesquisa, importa os pressupostos para o ensino fundamental II, do 6º ao 9º ano.

Além disso, em todos os níveis de estudo há a necessidade de se estabelecer normas e regras para a aplicação do processo educacional. Portanto, existe em vigor na educação brasileira a Lei de Diretrizes da Educação - LDB; isto é, Lei nº 9.394/96 também conhecida como Lei Darcy Ribeiro.

No nível estadual e municipal as secretarias de educação podem aprovar através de seus técnicos e conselhos de educação um discurso teórico para os diversos níveis de escolaridade. Contudo, não pode haver dissonância, em seus objetivos, com os ditames do Ministério de Educação e Cultura - MEC, e o que estabelece Lei nº 9.394/96. Neste sentido, podemos afirmar que a lei federal considera a dimensão geográfica do Brasil e respeita sua diversidade cultural.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais - PCNs, e Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional - LDB nº 9.394/96 e os Projetos Políticos Pedagógicos - PPP são os conjuntos de normas e orientações que permite as escolas definir junto com seus educadores,

gestores, alunos e seus responsáveis de que forma os conteúdos preconizados serão discutidos no ano letivo. Visam estabelecer as diretrizes obrigatórias para que determinado conteúdo seja aplicado em determinado ano ou ciclo escolar.

Logo, estes conjuntos de normas, regras e conteúdos servem para que as instituições tenham um norte a seguir e a sua ação final somente se concretiza ao alcançar os objetivos idealizados, assim sendo, o Estado, consegue traduzir na prática o discurso teórico que almejou para a sociedade. Neste sentido, é correto afirmar que a escola através dos professores e equipe pedagógica são instrumentos ideológicos do estado. De outra forma, podemos dizer que apesar de servirem diretamente para as instituições, são os professores que ratificam a ideologia do Estado.

5.2 Pedagogia ↔ Prática pedagógica

O termo Pedagogia origina-se na Grécia antiga, *paidós* (criança) e *agogé* (condução); o pedagogo era, historicamente, aquele que conduzia o (s) filho (s) do (s) nobre (s) para o aprendizado com seus mestres. Contudo, conta a história que o responsável pela condução das crianças não podia ser um servo qualquer, tinha que ter algum conhecimento para que no caminho pudesse interagir com a criança. Neste sentido, na sociedade atual, conclui-se que a pedagogia é o caminho ao conhecimento.

No decorrer da história Ocidental, a Pedagogia está correlata à educação sendo considerada por muitos estudiosos como a ciência do ensino. Contudo, a prática educativa é um fato social e sua origem não se dissocia da história da humanidade. O fato de procurar entender e compreender os fenômenos educativos, promovendo uma intervenção intencional, fez emergir um saber específico que contemporaneamente associa-se ao termo pedagogia.

Assim, a dissociação da prática educativa com a pedagogia e o discurso regulador, implica num distanciamento dos objetivos. Neste sentido, ocorrem dificuldades de aprendizagem, outros fatores também concorrem para que isto aconteça, Entretanto, no âmbito escolar, o profissional responsável que procura tornar o caminho para superar as adversidades no aprendizado é o pedagogo, o coordenador do pedagógico, que procura entender por que os alunos não aprendem, isto é, o pedagogo passa a ser de fato e considerado por muitos de direito, o profissional investido de uma função reflexiva, investigativa e, portanto, científica do processo educativo. Contudo, esta função não é exclusiva do pedagogo, têm-se muitas contribuições de outros profissionais para o desenvolvimento da

pedagogia atual, inclusive do professor, que apesar de ser um profissional distinto, no sentido de que cada professor é especialista de uma determinada disciplina, de modo interdisciplinar deveria relatar ao coordenador pedagógico os sucessos e insucessos do aluno, suas dificuldades, etc., para então juntos buscar a melhor maneira de contribuir no crescimento cognitivo do estudante.

Por um lado, consideramos como prática toda e qualquer ação pedagógica do professor (a) dentro ou fora da sala de aula que tenha como objetivo discutir com seus alunos a melhor maneira de se apropriar das competências necessárias para ser sujeito atuante e conviver na sociedade idealizada pelo estado. Por outro lado, podemos considerar também como prática a utilização das Novas Tecnologias da Informação e da Comunicação – NTICs, e a discussão dos atores no processo educacional dos conhecimentos implícitos no currículo oculto.

Com isso, estas ações irão contribuir para que ocorra um *feedback* na pedagogia. Esta realimentação ocorre em todos os articuladores que contribua para a produção do conhecimento. Que se inicia no discurso teórico, a partir do momento em que se promulga o objetivo geral e os objetivos específicos da cada disciplina. Havendo dissociação do discurso teórico com a dimensão da prática, os objetivos certamente não serão alcançados.

5.3 Concepções teóricas sobre a avaliação do processo educacional ↔ Discurso da prática avaliativa do processo ensino-aprendizagem

Independente do país, ao se padronizar uma linguagem os órgãos governamentais através de seus técnicos e de seus conselheiros tem a necessidade de estabelecer por meio do currículo nacional um conteúdo programático, de normatizar as regras para que estes procedimentos cumpram com seus objetivos, notadamente, o ensino da língua materna e seus derivados a seus pares. Assim como em outros países por questões históricas o Brasil adota o português, contudo, existe uma derivação idiomática entre o português falado e escrito em Portugal do praticado no Brasil.

Portanto, visando atender a padronização da língua lusitana ao povo brasileiro, há um conjunto de normas e regras que o programa curricular nacional estipula como sendo aquele capaz de atender ao mínimo que se espera de um nativo das terras brasileiras, ler e escrever um texto em português é o mínimo e, considera-se alfabetizado hoje no Brasil aquele que consegue ler e escrever um texto simples.

O programa Todos Pela Alfabetização - TOPA, do Governo do Estado da Bahia, tem por objetivo principal alfabetizar milhares de baianos.⁴ Entretanto, segundo reportagem apresentada no jornal A Tarde⁵ o programa é falho, citando que vários fatores que contribuem para tal, dentre eles, as estruturas físicas das escolas, a falta de espaço adequado, a interrupção de aulas, a falta de material didático e, em alguns locais, transporte escolar.

Como exemplo, a reportagem menciona o caso da Associação de Mães e Adolescentes Carentes do Nordeste, na capital baiana, que foi palco da segunda etapa do Topa. Durante oito meses em que foi ministrado o programa os alunos ficaram sem transporte, merenda e material escolar. De acordo com Souza (2012),⁶ na cidade de Guanambi - BA, o programa utilizou alfabetizadores sem o devido preparo, alguns, concluíram seus estudos no ensino fundamental sem as devidas competências para laborar em projetos desta envergadura. Situações como essas, entre outros, comprometem o programa e comprometem também a promoção da capacidade crítica dos alfabetizados. Dentre as várias considerações sobre o programa TOPA, descritas por Souza (2012), podemos destacar a seguinte afirmativa:

Na perspectiva de alfabetizar e formar um alunado preparado para se posicionar criticamente na sociedade é de extrema importância que o educador conheça não apenas o processo de ensinar e aprender, mas é preciso ter disciplina intelectual e prática – ambas devem estar presentes igualmente à disciplina política, pois através dessa disciplina exercemos o papel de cidadãos, de cooperação para as práticas sociais.

Neste caso, consideramos que os professores participantes desta pesquisa tenham o preparo suficiente para que, durante um ano letivo e, por conseguinte, os anos que perdurarem o processo educacional do ensino-aprendizagem no ensino fundamental II, possam despertar no educando o objetivo geral do ensino da língua mater.

Portanto, o educador (a) tem à sua disposição um longo período de estudos a fim de instruir e estabelecer discussões com os estudantes, situações capazes de promover a construção e desconstrução de um texto, a capacidade crítica e reflexiva e o preparo para o exercício da cidadania.

⁴ Disponível em: <www.sec.ba.gov.br/topa/topa.html>.

⁵ PITOMBO, J. P. Falhas no Topa deixam alfabetizados sem transporte, lanche e material escolar. *A Tarde.com.br*, Salvador, 6 fev. 2010. Disponível em: <<http://atarde.uol.com.br/politica/noticias/1121204-falhas-no-topa-deixam-alfabetizando-sem-transporte-lanche-e-material-escolar>>.

⁶Souza, M. A. (2012). *Breve análise do TOPA (Todos pela Educação)*. Recuperado em 13 de Dezembro, 2013, de <http://educacidadnia.blogspot.com.br/2012/08/>.

A avaliação da aprendizagem do estudante não deve ser um porto de chegada para o professor (a), nem um ponto final dos estudos para o aluno (a); ela deve servir de retroalimentação e discussão do processo pedagógico e dos métodos aplicados durante o ciclo. Promover o *feedback* entre o discurso teórico e a prática docente, se a metodologia surtiu o efeito desejado.

Com isso, buscou-se alcançar o objetivo geral desta pesquisa, ou seja, se a avaliação praticada na sala de aula estava condizente com os pressupostos teóricos.

Com base nos *corpus I, II, III, IV e V* se pode afirmar que o processo avaliativo educativo nas escolas participantes desta pesquisa esta teoricamente organizada dentro da perspectiva da avaliação formativa, portanto, processual e contínua, suas normas observam os direitos do aluno e visam uma ação democrática e participativa, onde os aspectos qualitativos devem prevalecer sobre os aspectos quantitativos, embora, algumas recomendações ainda contidas nos compêndios apresentem características da avaliação praticada na teoria da pedagogia tradicional, isto é, muitas das regulamentações nos regimentos atendem satisfatoriamente aos pré-requisitos da pedagogia comportamental e dos paradigmas objetivista.

Contudo, ao analisar e estabelecer relação entre *os corpus I, II e III* com os *corpus IV, V, VI, VII, IX e X* foi percebido que os coordenadores pedagógicos e os diretores entrevistados não perceberam que as provas e testes praticados pelos professores não estão condizentes com o quanto preconizado nas regulamentações ministeriais. Embora tenha sido perguntado se havia ferramentas para tal verificação, e as respostas tenham afirmado que sim, ficou claro para este pesquisador que os espelhos das provas eram os únicos instrumentos que poderiam contribuir com essa finalidade.

Contudo, mesmo com os erros dos professores na formatação das provas e testes, e, com características da avaliação praticada na pedagogia tradicional elas eram apresentadas aos coordenadores e aplicadas nos alunos. Outra ferramenta que ajudaria aos coordenadores e diretores perceber se as avaliações praticadas estavam condizentes com o quanto regimentado no PCN, na LDB atual seria o PPP da escola pesquisada, contudo, como podemos perceber o projeto que foi disponibilizado estava datado do ano de 2003, em outras escolas o PPP não foi disponibilizado ao pesquisador, pois, foi entregue a secretaria municipal da educação para adequação, logo, ou estava retrogrado ou não estava disponível aos gestores, portanto, como poderiam verificar essas relações?

Da mesma forma procurou se responder se nas instituições havia projetos de formação continuada sobre o tema desta pesquisa. Para responder foi se em busca das

respostas dos atores nos *corpus VI, VII* respectivamente nas tabelas 4.7, 4.10 e 4.14 e nas tabelas 4.17, 4.19, as respostas dos coordenadores e dos diretores deixaram claro que não há nas escolas pesquisadas um projeto de formação continuada, embora, ocasionalmente, na jornada pedagógica e nos encontros entre os coordenadores e os professores – AC, se discute aspectos da avaliação praticada. Contudo, ficou claro ao pesquisador as discussões acerca das avaliações praticadas são sem o devido conhecimento específico que o fenômeno requer, portanto, conclui-se que não há projetos de formação continuada para subsidiar os professores sobre o tema desta pesquisa.

No *corpus VIII* com diferentes enunciados os professores foram perguntados se havia nas escolas algum projeto de formação continuada sobre o tema – avaliação da aprendizagem escolar, nas tabelas 4.29, 4.37, 4.38, 4.39, 4.45, 4.46 as respostas de modo geral apontam para a conclusão de que não há um projeto de formação continuada fomentada pela instituição sobre o tema desta dissertação, no entanto, os professores afirmam que nos encontros com os coordenadores discutem situações que envolvem a avaliação praticada ou as discussões se dão na jornada pedagógica no início do ano letivo.

Neste mesmo sentido, buscou-se responder se os professores participantes desta pesquisa estão conscientes da sua prática avaliativa. Foi elencada uma diversidade de perguntas que confrontadas com os pressupostos teóricos e as análises nas avaliações praticadas é possível compreender o nível ou grau de entendimento dos professores acerca do tema.

No *corpus VII* nas tabelas 4.32, 4.33, 4.34, 4.35, 4.36, 4.40, 4.42, 4.43, os professores foram questionados visando verificar o nível ou grau de conhecimento acerca do modelo de avaliação prática e, com isso, saber se os docentes estão conscientes da sua prática avaliativa-educativa na sala de aula, os resultados obtidos propõem uma interpretação de que, embora a maioria saiba discorrer que a avaliação preconizada no projeto pedagógico da escola associa-se às perspectivas da avaliação formativa, estes mesmos profissionais não sabem discorrer acerca dos critérios, princípios ou características da perspectiva deste modo de avaliar.

Outro dado importante é o fato de que maioria dos professores não sabem ao certo se as avaliações praticadas são coerentes com o modelo preconizado pelo regimento da escola e, por conseguinte, pelos órgãos ministeriais. Neste mesmo caminho os docentes responderam que sempre ao término das avaliações lançam a nota no diário escolar do aluno, coerência encontrada nos moldes das avaliações analisadas.

Neste sentido, nos *corpus IX e X* foi possível compreender que embora alguns professores tenham respondido que suas avaliações condizem com uma proposta formativa,

todas as avaliações analisadas e descritas estão sendo praticada com o formato das provas e testes que se parecem com exames que buscam a classificação, promovendo, com isso, a exclusão e a rotulação do aluno. Além destas características encontradas nas avaliações feitas na sala da aula, percebeu-se o caráter autoritário e a falta de condições para o aluno pode se expressar livremente. Não foi percebido também o direito da autoavaliação do estudante e a autoavaliação dos professores

Diante desta análise, gestores, coordenadores, professor e estudantes não necessariamente nesta ordem, devem reavaliar a prática do processo ensino-aprendizagem e promover se preciso novos rumos no ciclo seguinte. Aproveitando todos os pontos positivos do ciclo anterior e discutindo o erro como ponto de partida para novos rumos, considerando sempre que a educação formal é um processo e, conseqüentemente, sua avaliação não pode e não deve ser estanque.

Neste sentido, se pode perguntar que, sendo a educação um processo de longo tempo, por que ao avaliar o professor condena o erro e quantifica o acerto. No ciclo do ensino fundamental II o adolescente tem vários anos de prática de estudos, e outros educadores e colegas o ajudarão a alcançar o objetivo geral do ensino da Língua Portuguesa e ao exercício da cidadania.

Portanto, os discursos são as normas teóricas que alimentarão o processo avaliativo – educativo, e a prática-avaliativa esta para o discurso na medida em que representa a aplicação dos ditames teóricos, neste sentido, os conteúdos programáticos implica tanto para professor quanto para aluno durante o processo ensino aprendizagem.

Para tanto, o educador deve ter comprometimento em dominar não só o conteúdo ou sua didática, mas, deve prevalecer o compromisso profissional com o processo ensino - aprendizagem através de uma visão dialógica em que sejam construtores e executores do conhecimento (Gebran, 2004).

Pode-se entender a prática do professor como a busca da personificação da teoria em sala de aula. Essa dicotomia teoria x prática implica para mais ou para menos na busca do ideal objetivado na ideologia do Estado. Essa diferença, ou seja, aquilo que se discursa nos parâmetros, na lei de diretrizes e nos projetos pedagógicos das escolas é o que este trabalho procura desmistificar no processo avaliativo-educativo. Outros aspectos da prática pedagógica por ora não serão elencados nesta dissertação. Embora, se deve levar em consideração, para o exercício da cidadania e da criticidade do educando, o currículo oculto que se manifesta durante o processo educativo.

Por isso, pode-se considerar que a avaliação está para a pedagogia como elemento de retroalimentação da prática e do próprio discurso teórico. De modo que possa, a pedagogia seguir adiante com o processo formativo, discutindo os resultados sem perder de vista o rumo; isto é, o objetivo. Espera-se que o modelo apresentado na Figura 3.1– Esquema de discussão entre a fundamentação teórica e empírica, sem arrogância deste autor, represente com suas setas as conexões aqui observadas. Servindo de bússola nesta caminhada.

Conclusão

Por isso é que, na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática. O próprio discurso teórico, necessário à reflexão crítica, tem de ser de tal modo concreto que quase se confunde com a prática. O seu “distanciamento” epistemológico da prática enquanto objeto de sua análise, deve dela “aproximá-lo” ao máximo. (Freire, 1996, p. 39).

Esta dissertação foi conduzida pela seguinte questão de partida ou *leitmotiv*: *Os professores de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental II da rede pública, na cidade do Salvador-Bahia, estão conscientes da sua prática avaliativa? Isto é, o professor está preparado para avaliar?*

A pesquisa abordou os fundamentos teóricos e empíricos do processo de avaliação do ensino-aprendizagem com explicitações das dimensões normativa, pedagógica e a ação educativo-formativa da avaliação. Procurou analisar se a prática da avaliação da aprendizagem realizada por professores de Língua Portuguesa do ensino fundamental II na rede pública da cidade do Salvador-BA condiz com o discurso teórico dos pressupostos legais; com vistas a compreender nexos existentes entre elas e nas compreensões necessárias da sua significação na consolidação do conhecimento desejável. Também contribuir para a reflexão da prática avaliativa do professor.

A dimensão normativa significa regulação para designar a atuação (intervenção) do Estado – contextualizada, dinâmica, histórica e contraditória – com vistas a *reger e controlar* setores da vida social – neste caso o setor educação/fundamental – por meio de diretrizes, políticas, estratégias, instrumentos, mecanismos, medidas e ações de gestão que são selecionados, prescritos, efetivamente empregados e administrados segundo o projeto de sociedade e cidadania a que o Estado dá sustentação, sempre em confronto com demandas e projetos alternativos.

A atenção nas normas e nos agentes, ou seja, considerando que o Estado é a um só tempo agente e objeto da regulação, é importante na medida em que historicamente vem expressando escolhas e opções ideológicas prevaletentes no âmbito do Estado da Bahia. Assim, como as saídas ou soluções que este vem viabilizando para os conflitos e embates existentes na área educacional, logo a regulação é reveladora da atuação estatal, de seu modo de operar, dos valores que o Estado busca proteger e dos fins que persegue.

A dimensão pedagógica diz respeito às normas e aos componentes metodológicos da regulação avaliativa realizada pelo Estado, isto é, aos princípios, aos meios, às formas e modos de sua atuação. A dimensão educativo-formativa da avaliação abarca os aspectos formativos do agir estatal, compreendendo a promoção de aprendizagens, a difusão de valores e crenças e a indução de disposições e comportamentos.

Assim, percebendo essas dimensões da avaliação, o percurso que estruturou essa dissertação traz na sequência as principais constatações que conduziram às conclusões baseadas nas dimensões normativa, pedagógica e educativa-formativa. Então, a pesquisa respondeu a seguinte pergunta fio condutora: *Os professores de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental II da rede pública, na cidade do Salvador-Bahia, estão conscientes da sua prática avaliativa?*

Portanto, o objetivo geral visou conhecer se a prática da avaliação da aprendizagem realizada pelos professores da Língua Portuguesa do ensino fundamental II na rede pública de Salvador/BA condiz com o discurso teórico dos pressupostos legais. A hipótese de trabalho que permeou esta dissertação foi a de que a cidade do Salvador, em consonância com o Estado da Bahia, e com o Estado Brasileiro, ao fazer a regulação do processo ensino-aprendizagem, vem operado vinculações normativas no contexto educativo ao promover e estabelecer conjuntos de recomendações em políticas públicas, sem, contudo, promover avaliações do ensino que verifique a relação teoria *versus* prática.

Por sua vez, a escola enquanto aparelho ideológico do estado não realiza ações direcionadas aos professores, coordenadores pedagógicos e estudantes, para que venha desnudar os paradigmas e conceitos do modelo de avaliação orientada e normatizada no projeto político pedagógico adequado ao ensino sob sua responsabilidade. Entende-se está falta, entretanto, pela gestão dos recursos financeiros e condições físicas para desenvolver tais ações, uma vez que os custos e materiais para uma palestra, um curso, ou debates e congresso, por exemplo, são regulados pela secretaria de educação que está diretamente ligada ao executivo municipal. Portanto, eventos desta natureza geram ônus, e as escolas não são autônomas em recursos financeiros para arcar sozinhas com os custos.

Coadunado pela inércia do professor que não entende na avaliação da aprendizagem uma importante ferramenta pedagógica a favor da sua prática educativa-formativa, neste sentido, ele busca outros estudos – pós-graduação – que responda suas inquietações e anseios. Por um lado, não se tem conhecimento de curso de pós-graduação em avaliação da

aprendizagem escolar oferecido pelo município, e poucas instituições particulares oferecem este tipo de curso.

Trabalhando com essa constatação acima, neste estudo observou-se que o Parâmetro Curricular Nacional - PCN, bem como a atual Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional, Lei nº 9.394/96, para o ensino da Língua Portuguesa no ensino fundamental II introjetaram orientações e diretrizes para sistematizar a avaliação da aprendizagem no ensino da língua *mater* que deveriam se tornar modelo de avaliações nos projetos pedagógico das escolas.

Simultaneamente o nível de conhecimento teórico dos professores do modelo de avaliação proposto na Lei 9.394 de 20 de dezembro de 1996 e do PCN passa a ser o código das avaliações efetuadas por professores durante uma unidade de ensino. Logo, passam a se constituir em vínculos orientadores decorrentes da reflexão dos docentes, dos coordenadores pedagógicos e dos gestores dos códigos implícitos nos discursos legais.

A consideração dessas duas dimensões: normativa e pedagógica implicou numa terceira dimensão; a ação educativo-avaliativa, (avaliação do processo ensino-aprendizagem). Nesse sentido, o Estado é nas suas políticas para educação um “educador” na medida em que tende a criar e a manter certo tipo de cidadania, valendo-se do direito normativo e educativo, bem como, avaliação da escola entre outras instituições do sistema educacional. Trata-se de uma relação hegemônica definidora num contexto no qual se estabelecem relações autoritárias e normativas sem a correspondente autoavaliação.

Os conceitos e as noções que referenciaram os aspectos teóricos da avaliação, análises e as interpretações foram buscados principalmente em Luckesi (1998, 2005, 2006), Hoffmann (1992, 1998), Romão (2001) e Caramão (2009), entre outros; principalmente os aspectos da regulação educacional como considerados por Teodoro (2001).

Assim sustentada à verificação da hipótese de trabalho, buscou-se responder à pergunta: Os professores de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental II da rede pública, na cidade do Salvador-Bahia, estão conscientes da sua prática avaliativa?

A metodologia foi arquitetada buscando-se especificadamente identificar os pressupostos teóricos do Parâmetro Curricular Nacional - PCN (dimensão regulação) para o ensino da Língua Portuguesa nas instituições escolares, (dimensão pedagógica) especificamente no ensino fundamental II; descrever o viés teórico da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para o ensino da Língua Portuguesa; analisar os ditames teóricos da LDB

da Educação para a avaliação da aprendizagem do ensino da Língua Portuguesa no ensino fundamental II; identificar o modelo de avaliação proposto no projeto pedagógico das escolas (dimensão da ação pedagógica); analisar o nível de conhecimento teórico dos professores do modelo de avaliação proposto na Lei 9.394; analisar as avaliações efetuadas por professores durante uma unidade de ensino.

Atente-se que este trabalho se sustenta numa pesquisa de natureza qualitativa, coadunada com a abordagem da análise documental, orientada por princípios buscados no método dialético, na perspectiva em que compreenda o diálogo, o debate e a capacidade de raciocinar. A dialética se constitui em uma forma de filosofar, sendo seu conceito discutido desde os filósofos da antiguidade como Sócrates, Aristóteles, Platão, etc. Na modernidade vários filósofos como Marx, Hegel, Descartes entre outros também estabeleceram discussões sobre o método dialético, com isso, se produziu vários conceitos modernos e pós-moderno a cerca deste método.

Nesta linha, esta dissertação encontra-se harmonizada com a pretensão de chegar à verdade através da contraposição e reconciliação de contradições entre a unidade e multiplicidade, o singular e o universal e o movimento da imobilidade. Neste sentido, esta dissertação apoiou-se no pensamento filosófico dialético existente em Paulo Freire (1979, 1983, 1996, 2005) ao propor uma posição crítica e reflexiva da realidade e da prática encontrada nos indivíduos, e na proposta filosófica de Habermas (1987, 1997) ao advogar segundo Pinto (Feb/Aug, 1995) o trânsito gradual da sociedade para a ação comunicativa, defendendo que nesta ação a orientação passa da exclusividade do sucesso individual para a compreensão mútua, por meios de ações de discussão objetivando o consenso.

Neste diapasão, existe espaço para o diálogo em grupo a respeito de quais os melhores objetivos devam ser alcançados por um grupo social, advindo do agir comunicativo - entendimento mútuo - instrumento fundamental na defesa da democracia no mundo político, crítico da repressão e das várias formas que impeçam o diálogo na sociedade.

A reveladora ausência do Município na ampla discussão nas orientações da avaliação da aprendizagem, dos seus paradigmas e conceitos, com base nas perspectivas reguladoras no âmbito do sistema Educação, compartilhadas com a omissão da escola – no fomento à compreensão dos paradigmas fundamentais à avaliação da aprendizagem, e principalmente do Professor pela inércia na busca de subsídios para sua prática na ação avaliativa-processual, no aprendizado do estudante. Logo, o diálogo é o melhor caminho para a contribuição na percepção da realidade apresentada nas avaliações praticadas nas escolas participantes desta dissertação.

As fontes utilizadas foram publicações oficiais, trabalhos sobre o tema avaliação educacionais publicados por agentes estatais, seus interlocutores e também por outros investigadores (estudiosos do tema), questionários e entrevistas. Ademais se procedeu a uma análise de discurso dos professores, coordenadores e diretores das escolas participantes da pesquisa, sobre a teoria e a prática da avaliação da aprendizagem perpetrada durante as unidades ou ciclo de ensino.

Além do mais, vale considerar que a investigação não ficou apenas sustentada na regulação educacional no contexto do Estado da Bahia; mas se deteve em apreender a *dimensão pedagógica* e a *dimensão educativa - formativa* no contexto da escola e na sala de aula pela via da avaliação.

Portanto, a avaliação realizada em sala de aula é um instrumento de retroalimentação do sistema ensino-aprendizagem ao sugerir continuamente o (re) fazer, re (significar) os percursos formativos na compreensão crítica-reflexiva do conhecimento; para acionar competências a serem mobilizadas no (re) fazer na dimensão normativa pedagógica e, educativo-formativo.

Logo, ao se avaliar o ensino-aprendizagem nessa pressuposição, tendo em conta a abordagem construtivista, assume-se que a mesma deve portar qualificações para construção dos seus próprios saberes, numa interação afetiva que possibilite o *aprender a aprender*, sem esquecer o pilar que deveria ter sido considerado no Relatório Delors; este *aprender a avaliar* seria o 5º pilar; pois num contexto educativo-formativo, com os outros, o sujeito (re) descobre, (re) inventa novas possibilidades de ação através da autoavaliação que permitam políticas públicas concebidas de modo reflexivo, crítico no macro sistema Estado/Escola/Ensino/Aprendizagem.

Considera-se conclusivamente com relação ao professor que a avaliação deve se constituir num sistema integrado ensino / aprendizagem / avaliação, tarefa partilhada pelos diversos intervenientes: professor e equipe de professores, alunos, encarregados de educação, técnicos de serviços especializados e outros que façam parte do processo de aprendizagem do aluno. Por sua vez o professor poderia atuar como *avaliador dos saberes em ação*. Avaliar os saberes *em ação* por parte do professor requer que o mesmo adquira consciência das competências que deve portar, e a mobilizá-las no *aprender a conhecer*, *aprender a fazer*, *aprender a conviver* e *aprender a ser* especialmente a *aprender a avaliar* de forma contextualizada.

Nesse cariz o *ser professor* portador de competências avaliativas não é a capacidade, habilidade ou atitude de avaliar a assimilação de conhecimentos por parte do aluno, mas sim

a mobilização de avaliação formativa para o *constructus* do educando, dos saberes mobilizadores de conhecimentos úteis, oportunos e adequados, com discernimento (ir ao cerne). A partir desta avaliação da pedagogia formativa integrada ao currículo, a avaliação torna-se componente de um sistema pertinente, de percepção, ação, crítico-reflexivo.

Por consequência da omissão e/ou negligência do município em oferecer subsídios - aos professores e coordenadores pedagógicos - adaptáveis às demandas sociais e aos avanços tecnológicos que os habilitam ao gerenciamento do processo avaliativo-educacional, os docentes continuam realizando as avaliações da aprendizagem escolar sem a devida consciência de contextualizar a teoria com a prática. Entretanto, a responsabilidade não é unicamente do município e da escola. É imperativo afirmar que nesta perspectiva, se compreende a falta de cursos de pós-graduação e mini cursos, oferecidos pelos gestores educacionais do município sobre o tema desta dissertação. Portanto, é lúcido considerar que cabe ao profissional obter subsídios para melhor ofertar seu labor.

Recai no docente a maior parcela desta falta de busca ao conhecimento, uma vez que o individual forma o todo na busca por meios de melhor atender a demanda social desta nova era. Logo, foi admitido que a prática avaliativa dos Professores de Língua Portuguesa do Ensino do 6º ao 9º ano no Ensino Fundamental II, da Rede Pública Municipal, na cidade do Salvador-Bahia, carece em seus aspectos mais conflitantes de fundamentos sobre avaliação, isto é, os professores não estão conscientes da sua prática avaliativa.

Um processo avaliativo deveria refletir a consolidação do aperfeiçoamento quanto à regulação do ensino-aprendizagem vinculado no macrosistema Estado/Sociedade/Educação. Seria uma consolidação da avaliação educacional de forma sistêmica, a contemplar as dimensões normativa - pedagógica que teria repercussões na dimensão educativa-formativa, não apenas restrita a dimensão do fazer pedagógico, mas de todo macro sistema Estado/Educação; refletindo e realimentando orientações de políticas educacionais, baseadas no caráter de diagnóstico pós-avaliações de situações a serem aperfeiçoadas.

O conceito de avaliação torna-se um produto do sistema de pedagogia formativa, essencial na Sociedade do Conhecimento onde as NTICs fornecem inovações tecnológicas e ferramentas, mas estão a exigir inovações pedagógicas e inovações avaliativas. As NTICs requerem diversos modos e instrumentos avaliativos, de acordo com os novos contextos e aprendizagens, circunstâncias que estão estimulando os alunos a se tornarem mais *techalfabetizados*, e não se limitando a um único instrumento pedagógico avaliativo;

superando o ensino-aprendizagem tradicional pobre e que não consegue captar o essencial das novas aprendizagens e de suas lógicas sedutoras para os jovens estudantes.

Esses novos ensin/aprendizagens não rejeitam os fundamentos construtivistas, mas requer uma avaliação contínua, formativa, diferenciada e multidimensional. Só de acordo com esta perspectiva de ensino/aprendizagem, a ação docente será significativa, funcional e permitirá desenvolver competências para a Sociedade do Conhecimento, que integra os saberes, mas também o saber pensar e fazer com sentido e de forma eficaz.

As NTICs exigem adoção de avaliação cuja metodologia de busca do conhecimento ou do saber muda basicamente os modos e os instrumentos avaliativos. Os resultados desta dissertação sugerem as seguintes considerações acima enunciadas e suportam as seguintes considerações conclusivas:

Dimensão regulação

O Parâmetro Curricular Nacional para Língua Portuguesa e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional enquanto elemento normativo de regulação, estabelecido pela ação estatal para a educação, *indica* que os professores devem buscar através da avaliação da aprendizagem saber se o aprendente de fato aprendeu e como aprendeu os vários princípios para a locução, para a escrita, para a interpretação crítica reflexiva e para sua formação cidadã (grifo nosso).

Para tanto oferece ao educador a possibilidade de estabelecer por meios de relatórios qualiquantitativo o grau ou nível de conhecimento adquirido pelo aluno e aluna; de modo que, na revisão dos relatórios, a equipe pedagógica possa retroalimentar o fazer pedagógico, isto é, a possibilidade de ao avaliar, ser avaliado, e com isso, procurar outros caminhos a fim de que o aluno possa internalizar o conhecimento outrora apresentado e não compreendido pelos estudantes.

O discurso teórico nos pressupostos legais oferece aos projetos pedagógicos das escolas possibilidades de interpretações e liberdade de atuação aos professores, com isso, tornam-se instrumentos democráticos, contudo, perdem a oportunidade – uma vez que a própria LDB 9394/96 oferece às escolas e aos professores liberdade de organizar e implantar o modelo de avaliação que melhor se adequa aos seus propósitos, desde que estejam em consonância com as regulamentações ministeriais - de disponibilizar aos estabelecimentos de ensino um molde ou guia do pressuposto relatório. Considerando ser a lei atual um instrumento técnico, o PCN é o instrumento adequado para propor reflexões a respeito da

formatação qualitativa do relatório avaliativo a ser adotado nas escolas, e, expor um modelo ilustrativo do relatório qualiquantitativo; contudo, o que se percebe são apenas menções da adoção deste instrumento.

Se por um lado, o estado espera a adoção de modos de relatórios sem oferecer um norte aos estabelecimentos de ensino e aos professores, por outro lado, seus agentes, isto é, professores e equipe pedagógica, pois a eles são oferecidas democraticamente as possibilidades da ação avaliativa, ficam inertes diante deste livre arbítrio e não adotam um modelo de relatório que atenda satisfatoriamente ao quanto teorizado.

Percebem-se no PCN o discurso da valoração do conteúdo gramatical, sendo responsabilidade dos professores a verificação de ciclos em ciclos o quanto os estudantes aprenderam, ou quantas normas da gramática durante as várias situações de aprendizagem o estudante aprendeu; o ensino da língua *mater* torna-se um complexo de entendimento de normas, pontuação e acentuação gráfica. Neste sentido, o professor adota os testes como instrumento verificador destes rendimentos e como prova de aquisição dos conhecimentos, concebe uma nota aos estudantes que acertam o maior número de questões. Não se questionam como este aluno aprendeu?

Considerando que os inúmeros conteúdos gramaticais no ensino da Língua Portuguesa, especificamente no Brasil, estipulados nos discursos teóricos provocam no professor um sentimento de obrigação do repasse dos conteúdos e, que a compreensão destes signos passa a ser condição para se aprender a língua *mater*, fica o aluno obrigado à apropriação das regras e normas regulamentadas, a fim de que seja considerado apto a comunicar e entender os mais diversos tipos de comunicação na Língua Portuguesa.

A necessidade de aprender o emaranhado de normas gramaticais no ensino fundamental II sufoca o educando e, a criticidade e reflexão imprescindível para a transformação social projetado nos discursos teóricos para as escolas desta nova sociedade ficam prejudicadas. Diante da exigência do aprendizado de várias regras para a escrita e para a leitura fica a sensação que os alunos desenvolvem essas competências – reflexão e criticidade – em outros locais. Fora da sala de aula.

Do ponto de vista micro, as diretrizes avaliativas contidas nos projetos pedagógicos das escolas e regimentos internos são reflexos do que consta no PCN e na LDB atual, pois, do mesmo modo, confundem a forma de se promover a avaliação da aprendizagem. Isso é a partir do momento em que prioriza o qualitativo em detrimento ao modo quantitativo de avaliar, e não apresenta aos professores e alunos um modo, forma de relatório, capaz de traduzir o avanço ou estagnação da internalização dos conhecimentos dos estudantes.

Neste sentido, embora o professor possa desenvolver um modelo próprio de relato no qual se configuram o sucesso, o insucesso e as dificuldades cognitivas do estudante, apresentando um parecer qualitativo, ele não o faz, preferindo seguir com a diretriz compactuada na jornada pedagógica do início do ano, ou seja, basicamente na jornada pedagógica do ensino fundamental II se estabelece um modelo de avaliação a serem desenvolvidos no ano letivo, que consiste em testes, provas e trabalhos escolares.

De acordo com as respostas corretas ou participação nos trabalhos o estudante é avaliado pelo professor que afere uma nota numérica quantitativa, equivalente ao seu sucesso na avaliação. Apesar de constar nos projetos e diretrizes das escolas que os professores devam promover uma avaliação da aprendizagem de modo que o qualitativo se sobreponha ao quantitativo (ver Tabelas 4.30, 4.40, 4.42 e 4.43), os discursos apresentados – *os corpus VIII, IX e X* - conduzem os modos avaliativos nas escolas onde se deu a pesquisa para a prática da avaliação tradicional, onde se valoriza o quantitativo em detrimento ao qualitativo, assim a nota ao longo do ano letivo representa o sucesso e o insucesso do aluno.

Ao praticar as avaliações da aprendizagem seguindo o modo tradicional de avaliar, a recomendação aos educadores de praticar a autoavaliação é consideravelmente prejudicada, pois as provas e testes aplicados são feitas a base de perguntas com respostas de múltiplas escolhas e muita delas falta linhas para o aluno se expressar, como nos mostra os dados da pesquisa. Estudos anteriormente citados na presente pesquisa demonstram que, nesta forma avaliativa, os professores não atentam para a pergunta: Por que os alunos e alunas não aprenderam? Indagação que certamente possibilitaria o *feedback* no fazer pedagógico e, que seria o fio condutor na auto avaliação.

Nos projetos pedagógicos e nos regimentos internos as normas estabelecidas estão na sua maioria em consonância com os PCNs e com a LDB atual. Contudo, as diretrizes avaliativas preconizadas apresentam maneiras que mais se adequam ao modelo tradicional de avaliação da aprendizagem, o exemplo clássico é adotar um número de pontos necessários para a aprovação do aluno ou que a somatória das notas alcançadas pelo aluno é condição prioritária para sua aprovação.

Finalizando, a ação da dimensão da regulação é democrática nos discursos, autoritária na imposição de regras e normas, de modo excessivo para o aprendizado da Língua Portuguesa, e falha na condução da instrução do processo da prática da avaliação da aprendizagem escolar, objeto deste estudo. Conclui-se com esta afirmativa, partindo-se do pressuposto de que ao ser ao mesmo tempo democrático e impositivo, a regulação do Estado

deveria expor um modelo de relatório avaliativo a ser considerado nos projetos e diretrizes das escolas, mesmo que ilustrativamente.

Não haveria de ser, este modelo, esmiuçado em parte por parte, enumerando ou valorizando esta ou aquela competência. Deveria como a estrela guia que direcionou os reis magos ao conhecimento, a verdade e a luz, ser também um norte para os professores do que seria um relatório qualiquantitativo. Com isso, a avaliação da aprendizagem permitiria, de tempos em tempos, uma autoavaliação qualitativa e processual dos atores envolvidos no processo educacional formativo do estudante.

Dimensão pedagógica

Considerando a dimensão pedagógica como sendo aquela que procura através de técnicas e métodos educativos, aplicar, por meio do processo de ensino-aprendizagem os conteúdos previamente normatizados na dimensão de regulação, e, que os principais atores envolvidos neste processo são alunos e professores, a este último, fica a tarefa de procurar o melhor caminho para alcançar os objetivos estipulados.

É imperativo observar que nesta dimensão o educador, dentre várias atribuições impostas, deve fazer a regulação da avaliação do processo educativo-formativo do estudante, nas normas preconizadas se prioriza os aspectos qualitativos dos alunos nas avaliações escolares. Neste sentido, a escola, o professor, o aluno e a comunidade escolar devem discutir e colocar em prática durante o ano letivo a melhor forma de avaliar o estudante e de praticar a autoavaliação.

Considera-se, portanto, ser o ato avaliativo um importante instrumento pedagógico a serviço da educação escolar, o único capaz de oferecer subsídios aos professores, alunos, equipe pedagógica, pais ou responsáveis, gestores e técnicos da educação para verificar se o caminho idealizado para se chegar aos objetivos desejados é o que melhor se adequa às normas pré-estabelecidas.

No modelo de avaliação aplicado por professores, especificamente nesta pesquisa, os dados deste trabalho ratificam estudos anteriores de diversos pesquisadores como Romão, (2001), Perrenoud (2000), Tardif (2002) sobre o tema avaliação da aprendizagem escolar, isto é, os professores não foram preparados para avaliar, isto porque na regulação dos modos avaliativos, os pressupostos legais não definem corretamente o que seria uma avaliação qualitativa.

Neste oceano de incertezas, o professor ainda avalia conforme o modo tradicional, numa perspectiva bancária de educação. Acreditando prover sua prática de elementos qualitativos de avaliação, ou seja, apesar de desconhecer a maioria dos princípios paradigmáticos da avaliação formativa, o docente acredita na subjetividade de sua análise ao avaliar e, ao quantificar o aluno e aluna com a nota, imagina que estabeleceu uma conexão entre o quanto normatizado sobre os aspectos qualitativos da avaliação da aprendizagem e a sua prática avaliativa. Nesta dialética, quem incorre no erro: Aquele que estabelece as normas e define as regras, ou o que deve praticar o regulamentado? Percebeu-se, pois, neste estudo, que a prática não pode ser perfeita se as regras não estiverem bem definidas, exemplificadas e amplamente discutidas.

Esta pesquisa apresenta um enfoque multidisciplinar, ou seja, ao procurar compreender o quão consciente está o professor de Língua Portuguesa para melhor desenvolver a prática da avaliação do processo ensino-aprendizagem na escola, ela poderá ser relevante para a prática avaliativa em outras disciplinas, isto é, para o pedagógico de modo geral e para o aspecto social da comunidade escolar.

Dimensão educativo-formativa

O princípio educativo que o orientou foi principalmente: Por um lado, ao avaliar, o docente deve buscar informações quanto à natureza do constructo do conhecimento que o aluno apropriou, mas também conhecer como os alunos aprenderam; ou seja, aquilo que aprenderam naquela situação de ensino-aprendizagem, e principalmente o que deixaram de aprender e porque não aprenderam. Além de que, no princípio educativo se inicia o princípio formativo, neste sentido, desde o ambiente familiar a educação dada à criança contribui para sua formação na adolescência.

Os pais ou responsáveis não dispõem de instrumento capaz de identificar se a educação oferecida aos seus filhos está contribuindo para a formação que eles desejam e que se considere como aceitável socialmente. Neste processo formativo os pais encontram na escola o aparelho regulador da ideologia que o estado condiciona como aceitável. A escola por sua vez, de posse dos elementos regulados como essenciais para a educação e para a formação dos jovens, reproduz por meio da educação formal o modelo de sociedade pleiteada pela classe dominante.

Neste sentido, ao procurar um modelo que melhor satisfaça os anseios sociais, a dimensão da regulação considera nos currículos escolares os conteúdos e os parâmetros nos

diversos ciclos de ensino. Nesta pesquisa, foram considerados os normatizados para o ensino da Língua Portuguesa no ensino fundamental II; período em que os estudantes estão em pleno desenvolvimento da puberdade, entre os 10 e 14 anos; portanto, em importante momento formativo. Desta forma os estudantes e professores necessitam de instrumentos claros que possam contribuir nesta caminhada formativa, do mesmo modo, os pais ou responsáveis e o próprio estado aguardam respostas das avaliações realizadas durante o percurso para saber se os objetivos foram alcançados.

A sociedade atual, considerada como a sociedade ou era do conhecimento reformulou o conceito de jovem, devido à velocidade com se obtém às informações e aos modos de como se dá a apropriação dos conhecimentos, as NTIC quebraram a fronteira imaginável do conhecimento e, com isso, requerem e cobram dos jovens mais informações em menos tempo possível.

Deste modo, a capacidade crítica e reflexiva passa a ser elemento fundamental na formação do jovem estudante, onde estar conectado significa ser e está *high tech alfabetizado*, isso implica transitar nas redes sociais com desenvoltura, interagir coletivamente e apresentar de forma qualitativa suas contribuições.

Portanto, ao constatar, conforme dados desta pesquisa, que as avaliações realizadas na escola atual ainda estão defasadas por que ainda são praticadas como no século passado, isto é, conteudista, autoritária e conservadora, incoerente com a era do conhecimento que requer um modelo de avaliação processual e auxiliadora do senso crítico do estudante, é correto afirmar que a escola ainda não tenha internalizado o real sentido da avaliação do processo ensino-aprendizagem para esta nova realidade, onde o mundo interligado pelas redes sociais necessita de jovens capazes de interagir de forma proativa e consciente de suas responsabilidades.

Neste sentido, os paradigmas da avaliação e as competências avaliadas são relevantes para retroalimentar a ação pedagógica, e com isso, contribuir significativamente no processo educativo-formativo do jovem estudante, esse *feedback* é de suma importância para uma (re) significância dos discursos contidos nas diretrizes avaliativas a serem seguidas.

Consequentemente, o relatório avaliativo é um instrumento capaz de permitir as informações necessárias ao professor, aluno, e para a escola, necessário ao processo pedagógico capaz de ratificar na *práxis* como o idealizado pelo *Relatório Delors*. Isto é, de acordo com o relatório o ensino deve aumentar a sua influência no processo formativo do sujeito para além da transmissão de conhecimentos. De modo que, para se alcançar os objetivos propostos nos quatro os pilares da educação: *aprender a conhecer, aprender a*

fazer, aprender a viver juntos e aprender a ser (Delors, 1998, p. 90), deve-se, pois, tornar o processo avaliativo um instrumento, ou seja, um quinto pilar – *aprender a avaliar*, sem o qual não se conseguirá viabilizar a aprendizagens nesta nova era ou sociedade do conhecimento.

Finalmente, a crítica na prática dos modos de avaliações aqui analisadas não são as próprias avaliações, o inteligível para o pesquisador nesta pesquisa foi a possibilidade de os professores poderem praticar as avaliações do ensino-aprendizagem de modo adequado às orientações do PCN e da Lei 9.394/96.

Portanto, ao considerar a questão básica ou o *leitmotiv* que permeiou esta dissertação, ou seja: Os professores de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental II da rede pública, na cidade do Salvador-Bahia, estão conscientes da sua prática avaliativa? Isto é, o professor está preparado para avaliar? Conclui-se, como sugerido pelos resultados aqui obtidos que a prática da avaliação do processo ensino-aprendizagem na cidade do Salvador-BA não é fio condutor de meios educativo-formativos, o que não condiz com o discurso teórico, já que o processo educativo-formativo do estudante não está comprometido com os objetivos fundamentais – a criticidade e a reflexão - exigida nos Parâmetros Curriculares Nacionais e na Lei 9394/96.

Recomendações

Os achados da pesquisa levaram a recomendar:

- i) Necessidade premente da compreensão do sentido da avaliação educacional por todos os atores envolvidos no processo de avaliação da educação. Somente a partir de uma relação dinâmica entre os sistemas de ensino as políticas serão compreendidas. E, que, torna-se indispensável uma discussão mais ampla.
- ii) Olhar em direção à avaliação educacional, buscando-se captar alguns elementos significativos para a compreensão da sua função social, permitindo assim entender as suas amplitudes e limitações dos objetivos perseguidos e os pressupostos políticos e pedagógicos subjacentes.
- iii) Atentar para as mudanças sensíveis paradigmáticas que estão ocorrendo do ponto de vista científico, impondo-se assim a análise e o debate sobre os paradigmas que estão contribuindo para o emergir de uma nova consciência da avaliação

- iv) Estudar as conexões entre a avaliação educacional e as esferas ideológicas, políticas e econômicas da sociedade, evidenciando sua dimensão político-ideológica.
- v) Discussão permanente de modos de relatórios avaliativos, a serem analisados e considerados nas suas especificidades regionais, de modo que possibilite a implantação nas escolas de ensino fundamental. Considerando a eventualidade de constar como exemplos nos meios normativos, como forma de exemplo para as escolas, professores, alunos, pais ou responsáveis.

Sou completamente favorável que se realize avaliação nos professores, nos alunos, nas escolas, etc. Todavia, é preciso tornar claro qual a finalidade desta avaliação que é preponderante para que os avaliados participem da formatação dos critérios a ser utilizada, da forma que será apresentada essa avaliação, quais são seus paradigmas, etc. Para que essa ação seja eticamente correta é preciso que os envolvidos discutam e saibam quais as relações a que se está sendo avaliado. Deve-se discutir em uma relação dialógica que se alcance um consenso de que a avaliação da aprendizagem é um meio e não o fim do processo educativo-formativo do aluno e da aluna, de forma que o relato não se interpunha e nem se torne um instrumento rotulador que comprometa a caminhada do jovem estudante.

Referências

- Alves, W. F. (2007a). A formação de professores e as teorias do saber docente: Contextos, dúvidas e desafios. *Educação e Pesquisa*, 33(2), 263-280.
- Alves, M. P. (2007b). Inovar a avaliação: profusão discursiva ou processo de inovação endógeno? In J. A. Pacheco, J. C. Morgado, & A. F. Moreira (Orgs.), *Globalização e (des) igualdades: Desafios contemporâneos* (pp. 93-108). Porto: Porto Editora.
- Amaral, Josiane Carolina Soares Ramos do. *A política de gestão da educação básica na rede estadual de ensino do rio grande do sul (2007-2010)*. Jundiaí: Paco Editorial, 2011.
- Andrade, E. de C. (2009). Alternativa de política educacional para o Brasil: School Accountability. *Revista de Economia Política*, 29(4), 454-472. Retrieved September 8, 2014, from http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010131572009000400009&lng=en&tlng=pt. 10.1590/S0101-31572009000400009
- André, Marli Eliza Dalmazo Afonso de; Passos, Laurizete F. *Avaliação escolar: Desafios e perspectivas*. IN: Castro, Amelia Domingues de; Carvalho, Anna Maria Pessoa de. (Orgs.) *Ensinar a ensinar – didática para a escola fundamental e média*. 2 reimp. 1. ed. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2005.
- Ballester, M., Batalloso, J. et al (2003). *Avaliação como apoio à aprendizagem*. Brasil: Artmed Editora.
- Ball, S. J. (2005). Profissionalismo, gerencialismo e performatividade. *Cad. Pesquisa. [online]*, 35(126), 539-564.
- Barbosa, Raquel Lazzari Leite. *Formação de educadores: desafios e perspectivas*. São Paulo: UNESP, 2003.
- Barbosa, Livia. *Igualdade e meritocracia: a ética do desempenho nas sociedades modernas*. reimp. Rio de Janeiro: FVG, 2006.
- Bardin, L. (1977). *Análise de conteúdo* (L. A. Reto, & A. Pinheiro, Trad.). Lisboa, Portugal: Edições 70.
- Bardin, L. (2006). *Análise de conteúdo* (7a ed.). Lisboa, Portugal: Edições 70.
- Barreira, C. (2001). *Avaliação das aprendizagens em contexto escolar: Estudo das atitudes dos docentes face ao modelo de avaliação do ensino básico*. Tese de doutoramento, Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, Universidade de Coimbra, Coimbra. (Policopiada).
- Beatriz, R. (2014). Avaliação na berlinda. *Revista Educação*, 18(208).
- Bell, D. (1986). *El advenimiento de La Sociedad Post-Industrial*. Madrid: Alianza.
- Brasil (1996). Ministério da Educação e Cultura. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: Lei nº. 9.394/96*. Brasília, DF: Diário Oficial da União.

- Brasil (1998). Ministério da Educação e Cultura (1998). *Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental (5ª a 8ª séries)*. Brasília, DF: Secretaria de Educação Fundamental.
- Bresser Pereira, L. C. (1997). *A Reforma do Estado dos anos 90: Lógica e mecanismos de controle*. Brasília, DF: Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado.
- Caldeira, Ana Cristina Muscas. *A avaliação da aprendizagem na educação online: uma experiência do Mini Web Cursos*. IN: Silva, Marco; Santos, Edméa. (Orgs.) *Avaliação da aprendizagem em educação online*. São Paulo: Loyola, 2006.
- Caramão, M. T. M. (2009). *Saberes docentes, avaliação e inclusão: Estudos de uma realidade*. Dissertação de mestrado, Centro de Educação, Universidade Federal de Santa Maria. Recuperado em 15 de junho, 2013, de http://cascavel.cpd.ufsm.br/tede/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=2869.
- Caregnato, R. C.A., & Mutti, R. (2006). Pesquisa qualitativa: Análise de discurso versus análise de conteúdo. *Texto Contexto Enferm*, 4(15), 679-684.
- Carnoy, M., Loeb, S., & Smith, T. (2001). Do higher state test scores in Texas make for better high school outcomes? *CPRE Research Report Series RR-047*, November.
- Castro, M. H. G. (2009). Sistemas de avaliação da educação no Brasil: Avanços e novos desafios. *São Paulo em Perspectiva*, 23(1), 5-18. Recuperado em 8 de setembro, 2012, de www.produtos.seade.gov.br/produtos/spp/v23n01/v23n01_01.pdf
- Cavaliere, Adriane. (et al). *Avaliando o desempenho da universidade*. Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio; São Paulo: Loyola, 2004.
- Charão, C. (2014). A métrica da educação. *Revista Educação*, 18(208), 36-44.
- Cunha, K. S. (2013). A teoria do discurso como abordagem teórica e metodológica no campo das políticas públicas em educação. *Revista Estudos Políticos*, 7(2), 2177-2851.
- Dalben, Â. I. L. F. (2005). Avaliação escolar. *Presença Pedagógica*, 11(64), 66-75.
- Darido, Suraya Cristina; Souza Junior, Osmar Moreira de. *Para ensinar educação física: Possibilidades de intervenção na escola*. Campinas-SP: Papirus, 2007.
- Delors, J. (Org.). (1998). *Educação: Um tesouro a descobrir*. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: MEC; UNESCO.
- De Sordi, M. R. L. (2001). Alternativas propositivas no campo da avaliação: Por que não? In S. Castanho, & M. E. Castanho (Orgs.), *Temas e textos em metodologia do ensino superior*. Campinas, SP: Papirus.
- De Sordi, M. R. L. (2002). Entendendo as lógicas da avaliação institucional para dar sentido ao contexto interpretativo. In B. M. de F. Villas Boas (Org.), *Avaliação: Políticas e práticas* (pp. 65-80). Campinas, SP: Papirus.

- Dias Sobrinho, J. (2003). Avaliação institucional como prática social de articulação. In I. B. da Silva, & M. S. C. D. Rosa (Orgs), *Avaliação institucional integrada: Os dez anos do PAIUNG* (pp. 35-48). Ijuí: Ed. Unijuí.
- Jorba, J. & Sanmartí, N. (2003). *A função pedagógica da avaliação*. In M. Ballesteret et al., *Avaliação como apoio à aprendizagem* (pp. 21-45). Porto Alegre: Artmed.
- Esteban, M. T. (Org.). (2003). *Currículo e avaliação, Vol. 5*. São Paulo: Cortez.
- Ferrão, Maria Eugênia. *Avaliação educacional e modelos de valor acrescentado: tópicos de reflexão*. Dossiê: “Políticas Públicas de Responsabilização na Educação”. Educ. Soc. vol. 33.no. 119. Campinas: Scielo Books, 2012.
- Ferreira, C. A. (2007). *A avaliação no quotidiano da sala de aula*. Porto: Porto Ed.
- Frauches, Celso da Costa. *Educação Superior: cobras e lagartos*. Brasília: Ilape, 2015.
- Freire, P. (1979). *Educação e mudança*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Freire, P. (1996). *Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa* (36a ed.). Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Freire, P. (1983). *Educação como prática da liberdade* (18a ed.). Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Freire, P. (2005). *Pedagogia do oprimido* (42a ed.). Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Gadotti, M. (2000). *Perspectivas atuais da educação*. São Paulo em Perspectiva, v. 14, n. 2, p. 03-11.
- Galiani, S., Gertler, P. & Schargrodsky, E. (2008). School Decentralization: Helping the Good Get Better, but Leaving the Poor Behind. *Journal of Public Economics*, 92 (10-11), 2106-2120.
- Galeffi, Dante Augusto. *O rigor nas pesquisas qualitativas: uma abordagem fenomenológica em chave disciplinar*. IN: Macedo, Roberto Sidnei. (et al.). *O rigor outro sobre a qualidade na pesquisa qualitativa: educação e ciências humanas*. Salvador: EDUFBA, 2009. Disponível em: <<http://static.scielo.org/scielobooks/s6/pdf/macedo-9788523209278.pdf>>. Acesso em: 08 ago.2015.
- Gebran, Raimunda Abou. *Contexto escolar e processo ensino-aprendizagem: Ações e interações*. São Paulo: Arte & Ciência, 2004.
- Gedrat, Dóris. (et al.) *Teorias do texto e do discurso*. Canoas: ULBRA, 2006.
- Ghelli, K. G. M. (2003). *Aprender a avaliar: Em busca de novos sentidos*. *Cadernos da FUCAMP*, 2, 97-104.
- Guerra, I. C. (2006). *Pesquisa qualitativa e análise de conteúdo: Sentidos e formas de uso*. Estoril, Portugal: Principia.

- Habermas, J. (1987). *The theory of communicative action*. Vol 2. Lifeworld and system: A critique of functionalist reason. Boston, Beacon Press
- Habermas, J. (1997). *Teoría del la acción comunicativa: complementos y estudios previos*. Madrid: Catedra.
- Hargreaves, A. (1998). *Profesorado, cultura y post modernidade: Cambian los tiempos cambia el professorado* (2a ed.). Madrid: Ediciones Morata.
- Haydt, R. C. (2000). *Avaliação do processo ensino-aprendizagem*. São Paulo: Ática.
- Houaiss, A. (2001). *Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa*. Rio de Janeiro: Objetiva.
- Hoffmann, J. (1992). *Avaliação: Mito e desafio: Uma perspectiva construtivista* (6a ed.). Porto Alegre: Educação e Realidade.
- Hoffmann, J. (1998). *Avaliação mediadora: Uma prática em construção da pré-escola à universidade* (14a ed.) Porto Alegre: Mediação.
- Libâneo, J. C. (2004). *As políticas de formação de professores no contexto da reforma universitária: das políticas educativas para as políticas da educação*. Revista Profissão Docente Online, UNIUBE/ MG, v. 4, n. 12, 2004. Disponível em: Acesso em: 26 Fev. 2017.
- Lima, A. O. (1994). *Avaliação escolar: Julgamento ou construção?* (2a ed.). Petrópolis, RJ: Vozes.
- Luckesi, C. C. (1995). *Avaliação da aprendizagem escolar* (2a ed.). São Paulo: Cortez.
- Luckesi, C. C. (1998). *Avaliação da aprendizagem escolar* (7a ed.). São Paulo: Cortez.
- Luckesi, C. C. (2000). *Maneiras de avaliar a aprendizagem*. Pátio, 3(12), 7-11.
- Luckesi, C. C. (2005). *Avaliação da aprendizagem na escola: Reelaborando conceitos e criando a prática* (2a ed.). Salvador: Malabares Comunicação e Eventos.
- Luckesi, C. C. (2006). *Avaliação da aprendizagem escolar: Estudos e proposições* (18a ed.). São Paulo: Cortez.
- Machado, E. (2007). *Avaliação e participação: Um estudo sobre o papel dos actores na avaliação da formação contínua*. Tese de doutoramento, Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho, Minho. (Policopiado).
- Marinho, Elton. (2014) *Novas Tecnologias de Informação e Comunicação (NTICs)*. Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas de Goiátuba -GO. Disponível www.ebah.com.br/content/ABAAABaiMAB/novas-tecnologias-informacao-comunicacao-ntics. Acesso: 11 de Março 2015.
- Miller, Stella. (et al). *Educação e Humanização: As perspectivas da teoria histórico-cultural*. Jundiaí: Paco Editorial, 2014.

- Minayo, M. C. S., et al. (Org.) (2007). *Pesquisa social: Teoria, método e criatividade* (pp. 9-60) (25a ed). Petrópolis, RJ: Vozes.
- OCDE – Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômicos. *Professores são importantes – atraindo, desenvolvendo e retendo professores eficazes*. São Paulo: Moderna, 2006.
- OEI - Organización de Estados Ibero americanos (2002). Informe OEI - Ministério da Educação (2002). Estrutura Geral do Sistema Educacional. *Sistema Educativo Nacional de Brasil*. Recuperado em 7 de setembro, 2014, de <http://www.oei.es/quipu/brasil/estructura.pdf>.
- Oliveira, João Domingos Soares de. *Método científico e trabalhos acadêmicos*. Minas Gerais: 2014.
- Orlandi, E.P. (1992). Discurso: fato, dado, exterioridade. In: Seminário de Aquisição, (no prelo).
- Orlandi, E. P. (1999). *Análise do discurso: Princípios e procedimentos*. Campinas, SP: Pontes.
- Orlandi, E. P. (2007). *Análise do discurso: Princípios e procedimentos* (7a ed.) Campinas, SP: Pontes.
- Pacheco, J. A. (1998). A avaliação da aprendizagem. In L.S. Almeida e J. Tavares (Orgs). *Conhecer, aprender, avaliar*. (pp 111-132) Porto: Porto Editora.
- Paiva, M. G. G., & Brugalli, M. (2000). *Avaliação: Novas tendências e novos paradigmas*. Porto Alegre: Mercado Aberto.
- Parlett, M., & Hamilton, D. (1976). Evaluation as illumination: A new approach to the study of innovatory programs. In G. Glass (Ed.). *Evaluation studies review annual, (Vol. 1)*. Beverley Hills, CA: Sage.
- Pêcheux, M. (1969). *Analyse automatique du discours*. Paris: Dunod.
- Pêcheux, M. (1983). *O discurso: Estrutura ou acontecimento*. Campinas, SP: Pontes.
- Pêcheux, M. (1999). Papel da memória. In: Achard, Pierre (et.al). *Papel da memória*. Campinas, São Paulo, pp 49-57.
- Pêcheux, M. (1975). Semântica e discurso: Uma crítica à afirmação do óbvio. (3ed.). Trad. Eni P. Orlandi (et.al). Campinas-SP, Editora da Unicamp.
- Perrenoud, P. (1999). *Avaliação: Da excelência à regulação das aprendizagens: Entre duas lógicas*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul.
- Perrenoud, P. (2000). *Pedagogia diferenciada: Das intenções à ação*. Porto Alegre: Artmed.
- Pichon-Rivière, E. (1998). *Teoria do Vínculo* (6a ed.). São Paulo: Martins Fontes.

- Pinto, J.M.R. (1995). *Paidéia. A teoria da ação comunicativa de Jürgen Habermas: conceitos básicos e possibilidades de aplicação à administração escolar*. Ribeirão Preto: nº 8-9.
- Queiroz, D. M de. (2010). *A avaliação como acompanhamento sistêmico da e fundamental*. Tese de doutoramento, Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, Universidade de Coimbra, Coimbra.
- Quinquer, D. (2003). Modelos e enfoques sobre a avaliação: o modelo comunicativo. In M. Ballester et al., *Avaliação como apoio à aprendizagem* (pp. 15-22). Porto Alegre: Artmed.
- Rabelo, E. H. (2003). *Avaliação: Novos tempos, novas práticas* (6a ed.). Petrópolis, RJ: Vozes.
- Ramos, R. C. S. S., & Salvi, R. F. (2009, Outubro). *Análise de conteúdo e análise do discurso em educação matemática: Um olhar sobre a produção em periódicos qualis a1 e a2*. Comunicação apresentada no IV Seminário Internacional de Pesquisa em Educação Matemática, Brasília, DF.
- Rato, V. J. M. (2004). *Concepções e atitudes dos professores do 1º ciclo face aos actuais normativos avaliativos: Um olhar pedagógico, profissional e formativo*. Dissertação de mestrado, Universidade de Coimbra, Coimbra. (Policopiado).
- Ribeiro, L. C. (1999). *Avaliação da aprendizagem* (7a ed). Lisboa: Texto.
- Rodrigues, P. (2002). *Avaliação da formação pelos participantes em entrevista de investigação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Rodrigues, Marcus Vinicius. (et al.) *Qualidade e acreditação em saúde*. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2011.
- Rocha, D. & Deusdará, B. (2006). Análise de conteúdo e análise do discurso: O lingüístico e seu entorno. *DELTA: Documentação de Estudos em Lingüística Teórica e Aplicada*, 22(1), 29-52.
- Romão, J. E. (2001). *Avaliação dialógica: Desafios e perspectivas* (7a ed). São Paulo: Cortez.
- Rosseto, M. C. (2005). *A construção da autonomia na sala de aula: na perspectiva do professor*. Dissertação de mestrado, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul: UFRS. Porto Alegre, RS. Recuperado em 7 de setembro de 2012, de <https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/7520/000546740.pdf?sequence=1>.
- Santos, B. de S. (2007, 30 de Maio). O estado do mundo segundo três interrogações. *Inquérito Jornal das Letras*. Recuperado em 20 de setembro de 2014, de <http://www.ces.uc.pt/opiniaao/bss/183pt.php>.
- Sampaio, Tadeu Otávio Sales. *Contexto externo e trajetórias organizacionais: o caso do Centro Universitário FUMEC*. São Paulo: Annablume; Belo Horizonte: FUMEC, 2005.

- Scriven, M. (1967). The methodology of evaluation. In R. W. Tyler, R. Gagne, & M. Scriven (Eds.), *Perspectives of curriculum evaluation* (AERA Monograph series on Curriculum Evaluation, No 1, pp. 39-53). Chicago: Rand McNally.
- Scriven, M. (1988). Evaluation ideologies. In G. F. Madaus, M. S. Scriven, & D. Stufflebeam (Eds.), *Evaluation models: Viewpoints on educational and human services evaluation* (pp. 229-260). Boston: Kluwer – Nijhoff Publishing.
- Silva, T. T. (2004). *Documentos de identidade: Uma introdução às teorias do currículo* (2a ed, 7a reimp.). Belo Horizonte: Autêntica.
- Stufflebeam, D. L. (1988). The CIPP model for program evaluation. In G. F. Madaus, M. S. Scriven, & D. Stufflebeam (Eds.), *Evaluation models: Viewpoints on educational and human services evaluation* (pp. 117-141). Boston: Kluwer-Nijhoff Publishing.
- Tardif, M. (2002). *Saberes docentes e formação profissional* (5a ed). Petrópolis, RJ: Vozes.
- Teodoro, A. (2001). Organizações internacionais e políticas educativas nacionais: A emergência de novas formas de regulação transnacional, ou uma globalização de baixa intensidade. In S. R. Stoer, L. Cortesão, & J. A. Correia (Orgs.), *Transnacionalização da educação: Da crise da educação à “educação” da crise*. Porto: Afrontamento.
- Torres Lima, M. E.A. (2003). Análise do discurso e/ou análise de conteúdo. *PsicologiaemRevista*, 9(13), 76-88.
- Tyler, R. (1986). Changing concepts of educational evaluation. *International Journal of Educational Research*, 10(1), 1-113.
- Vygotsky, L. S. (1998). *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. São Paulo: Edusp; Ícone.
- Zanon, D. P. & Althaus, M. T. M. (2008). *Instrumentos de avaliação na prática*. Recuperado em 01 de agosto, 2013, de www.maiza.com.br

APÊNDICES

APÊNDICE A – Solicitação de autorização para a realização da pesquisa nas escolas

UNIVERSIDADE LUSÓFONA DE HUMANIDADES E TECNOLOGIAS-ULHT
LISBOA - PORTUGAL.

Prefeitura Municipal de Salvador
Secretaria Municipal de Educação e Cultura Coordenadoria do Ensino Aprendizagem - CENAP

Ilm^aProf^a Vanilza Jordão
MD Coordenadora
Solicitação de Autorização

Salvador, 23/05/2012.

Assunto: Realização de Pesquisa na Escola.

Na oportunidade em que a cumprimentamos, vimos por meio deste apresentar o Mestrando ELIAS JOHN IVO do Curso de Mestrado em Educação da Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, - ULHT que solicita autorização para coletar dados tais como: Aplicação de questionário, Entrevista, Análise de Documento; para o trabalho de conclusão do curso de Mestrado, em três escolas da rede, os quais irão fundamentar uma pesquisa de cunho científico, orientada pelo professor Doutor José Alexandre de Souza Menezes PhD por Cornell University - USA, Professor Titular da UFBA.

A pesquisa baseia-se nos preceitos éticos instituídos pela Res. nº 196/96 do Conselho Nacional de Saúde. Assim, solicitamos a sua participação nesta pesquisa e garantimos o total anonimato de quaisquer informações prestadas. Após a defesa da dissertação em Lisboa-Portugal, será doada uma cópia às escolas participantes. Também se afirma que os participantes: ficam livres de qualquer constrangimento se não se sentirem confortáveis em responder o questionário; não terão gastos de qualquer ordem em participar da pesquisa; ficam livres de qualquer tipo de pressão psicológica ou coerção durante a pesquisa.

A pesquisa aborda a temática central: Do Discurso à Prática: Um estudo sobre as práticas avaliativas dos professores de Língua Portuguesa do ensino fundamental II. Objetivamente, pretende investigar a prática pedagógica de professores e o respeito às diferenças na coletividade acerca dos processos avaliativos. O mestrando se compromete a manter sigilo sobre os dados coletados e garante que todo (a) participante, poderá desistir da mesma, mediante comunicação via telefone 55 (71) 8723-2606/9186-6043; ou e-mail: elayjohn@hotmail.com; certo de sua compreensão e pronta acolhida agradecem antecipadamente.

Professor Doutor José
Alexandre de Souza Menezes,
PhD.Orientador da Pesquisa.

Elias John Ivo.
Mestrando/Pesquisador.

4
Mestre de Língua Portuguesa
Mestrando, 23/05/2012
Assessoria Técnica
Prof. Dr. Phd Jose Alexandre de Sousa Menezes.
Orientador da Pesquisa.
Recebido,
Em, 23/05/2012
Assinatura

APÊNDICE B– Despacho da autorização para realização da pesquisa

Despacho

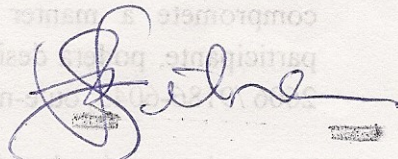
Autorizo realizar
pesquisa nas seguintes
escolas:

1- Escola Municipal
Christen Andrade;

2- Escola Z. Avelar
Bogalhão;

3- Escola Municipal
Ribe. Alexandrino
Santos P. Fe.

Em 23/05/2019



APÊNDICE C – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Este questionário faz parte da pesquisa intitulada: **Do discurso à prática: Um estudo sobre as práticas avaliativas dos professores de Língua Portuguesa no ensino fundamental II**, que dará origem a dissertação do curso de Mestrado em Educação da ULHT, de autoria do Mestrando Elias John Ivo orientado pelo Professor Doutor José Alexandre de Souza Menezes, PhD por Cornell University - USA. Titular da UFBA. Objetivamente, pretende investigar a prática pedagógica de professores e o respeito às diferenças na coletividade acerca dos processos avaliativos escolares. Os resultados obtidos servirão para conhecer a posição dos entrevistados, proporcionara a constituição de um material científico sobre a temática central e poderá contribuir com a prática docente na escola em questão, e ainda poderá trazer um crescimento em nível de conhecimentos para o grupo de professores. O mestrando se compromete a manter sigilo sobre os dados coletados e garante que todo (a) participante, poderá desistir da mesma, mediante comunicação via telefone ou e-mail, pois a pesquisa baseia-se nos preceitos éticos instituídos pela Res. nº 196 do Conselho Nacional de Saúde. Assim, solicitamos a sua participação nesta pesquisa e garantimos o total anonimato de quaisquer informações prestadas. Também se afirma que os participantes: - ficam livres de qualquer constrangimento se não se sentirem confortáveis em responder o questionário; - não terão gastos de qualquer ordem em participar da pesquisa ficam livres de qualquer tipo de pressão psicológica ou coerção durante a pesquisa.

Eu,

CPF/MFnº **aceito participar** da pesquisa.

Observações

No caso de dúvidas, você poderá entrar em contato com o autor Elias John Ivo: 55 (71) 8723-2606 ou pelo e-mail: elayjohn@hotmail.com.

APÊNDICE D – Descrição das escolas

Escola “A”

Localiza-se na Rua São Marcos, s/n, no Bairro São Marcos, Salvador-BA. Sua história começa quando a comunidade percebe que seus filhos tinham que se deslocar até outra localidade a fim de cursar o ensino fundamental, a associação de moradores através do seu presidente na década de 1970, começa uma peregrinação junto aos órgãos da prefeitura municipal visando à implantação de uma escola que atendesse suas crianças.

Somente no mês de Agosto no ano de 1973 é que a Secretaria de Educação do Município de Salvador entrega aos moradores do bairro de São Marcos o prédio aonde viria a funcionar a escola. Atendendo assim a reivindicação dos seus contribuintes. Segundo nos informa a sua atual diretora a instituição passou por inúmeras reformas.

Durante a realização desta pesquisa foi possível verificar *in loco* vários trabalhadores atuando na nova reforma do prédio, reformando salas, pintando e consertando os pisos. Entretanto, o que mais chamou nossa atenção foi uma reforma no lado interno da escola, onde operários cavavam um imenso buraco com mais de três metros de profundidade por dois metros de largura em seus lados, e, ao serem indagados pelo pesquisador, informaram que o buraco seria uma nova “fossa”, espécie de armazenador de fezes e urina dos frequentadores da instituição escolar.

Após ultrapassar o primeiro portão, para adentrar no salão que dá acesso às salas de aula e demais salas da escola, que perfazem um total de 13 (treze) salas em funcionamento; ainda é preciso passar por um novo portão de grades de ferro, cumprindo essas exigências, notadamente medidas de segurança, o que nos leva a uma reflexão, por que tamanha preocupação? O local é um distrito com alto índice de periculosidade? Fica, portanto, esta indagação.

Entrando nas dependências da escola “A”, depois de passar pelo segundo portão de ferro, deparamos com uma área de ventilação dividindo as salas, do lado esquerdo fica a sala da diretora, a sala dos professores, banheiros, coordenação pedagógica, sala de leitura, secretaria onde ficam o fax, xerox, retroprojektor, telão, televisão, computadores, máquina filmadora, microfones, aparelho de som, caixa de som, laboratório de informática, sala para exibição de filmes. Todas estas salas estão seguras por portas e portão com grade de ferro e trancados por cadeados. Com exceção do sanitário dos alunos.

Um espaço com duas árvores, o que pode de longe lembrar um pequeno jardim sem grama nem flores, com uns quatro ou cinco metros ou um pouco mais de comprimento por dois metros

de largura formando um retângulo, nas suas extremidades um pequeno muro de cimento de aproximadamente setenta centímetros de altura serve de bancada para alunos, professores e funcionários. Este espaço separa as salas que compõe o núcleo administrativo da escola de quatro salas de aula que ficam de frente ao núcleo gestor. Este espaço é um importante local de ventilação natural, o que torna o ambiente ventilado.

Logo em seguida há um salão que serve de refeitório para os alunos, existem ali também duas salas de aula e um portão fechado com cadeado que do acesso às salas de aula e ao terreno baldio anexo da escola. Ultrapassá-lo significa chegar a uma quadra poliesportiva com as seguintes características: o local para se praticar futebol de salão – futsal e basquetebol não estão nas medidas oficiais, que ainda tem suas placas onde ficam as bandejas deterioradas pelo tempo e mau uso, resumindo em péssimo estado de conservação, a quadra de voleibol não apresenta também um bom estado nas suas marcações. As demarcações de toda quadra é insuficiente para uma boa prática desportiva.

Por outro lado, o telhado que é de zinco está em ótimo estado de conservação, indagado aos gestores porque havia esta situação, foi informado ao pesquisador que apenas o telhado foi recuperado, há de se chamar atenção para o espaço destinado aos torcedores - arquibancada, o último degrau fica tão próximo da linha de futebol ou da linha lateral do basquetebol que não chega a meio metro de distância. Isso definitivamente compromete a segurança do desportista e do torcedor (alunos).

Pelo fato de a escola “A” estar sendo reformada em todas suas dependências, inclusive na sua fachada principal, houve um rodízio nas turmas e nos turnos, igualmente não se pode tecer comentários ao interior das dependências das salas, mesas, cadeiras e lousa, isto porque se acontece uma reforma generalizada é sinal de que havia tal necessidade, e, se de fato reforma, pressupõe-se, para melhor.

Escola “B”

Localiza-se na Rua Elísio Mesquita, 465, no Bairro Pirajá, zona periférica da cidade do Salvador-Ba, constituído de moradores em sua grande maioria afrodescendentes, região antiga e inicialmente habitada por quilombos, de importante valor para a história da independência da Bahia; sendo, inclusive palco no ano de 1633, para o primeiro sermão público proferido na Bahia pelo Padre Antônio Vieira, sente a necessidade de uma escola que atendesse ao ensino das séries iniciais e o fundamental.

Na década de 1970 organizou se então um abaixo assinado sob a liderança do morador Miguel Bispo dos Santos, contando com o apoio do então vereador Prof. Antônio de Carvalho

Guedes, na tentativa de sensibilizar o senhor Eduardo Catarino Gordilho para que fizesse a doação do terreno onde até a data de hoje está situada a escola. No dia 14 de Março de 1979, após uma iniciativa da professora Gilka Barbosa Cruz, primeira diretora da escola, aconteceu sua inauguração, ainda que a infraestrutura da escola não estivesse totalmente concluída, a professora conseguiu sua implantação precária, inicialmente com apenas 12 salas (dados fornecidos pela atual diretora da escola).

Situada em ponto estratégico do bairro a escola hoje ampliada para 14 salas de aula no momento somente 13 salas estão em pleno funcionamento e, destas, apenas 09 salas são destinadas ao ensino fundamental I e II; com uma média de 30 alunos por sala de aula. Segundo a direção da escola.

A escola tem em seu primeiro piso sala da direção com dois computadores e impressoras, xerocopiadora, coordenação pedagógica, sala de leitura, secretaria com computador e impressora, 03 sanitários para professores e funcionários, sanitários masculinos e femininos para os alunos, acervo bibliotecário, cozinha, salão refeitório, bebedouros para alunos, lavatórios. A coordenação e a secretária da escola são responsáveis pela guarda e distribuição dos seguintes materiais didáticos pedagógicos: data show, slide, microfone, projetor, televisão, vídeo, material da fanfarra.

No piso superior fica localizada a sala dos professores com quadro de aviso e mesas para reuniões dos educadores, lá se encontra também a sala de fanfarra onde são guardados os materiais da banda da escola e 06 salas de aula. Já no primeiro subsolo estão mais 04 salas de aula e no segundo subsolo estão 03 salas de aula e a sala destinada ao laboratório de informática (sem funcionar por problemas na infraestrutura e na rede elétrica). Todas as salas de aula estão dentro do padrão – em metro quadrado, exigido pelo Ministério da Educação.

A escola em seus anexos conta também com um salão onde funcionam aulas de karatê, oficinas pedagógicas, mais educação (projeto educacional do governo federal), estacionamento para professores, funcionários e visitantes, quadra poliesportiva sem cobertura, com refletores e em bom estado de conservação. Todo o prédio da escola é circundado por um muro alto e seus acessos são protegidos por enormes portões de ferro; o principal acesso à escola e o portão do estacionamento estão sempre fechado por um portão de chapa de ferro com uma pequena janelinha que serve de comunicação do porteiro – vigilante, com o interlocutor.

Do estacionamento para o primeiro acesso à escola é preciso ultrapassar um segundo portão de ferro gradeado vigiado pela segurança e somente depois de passar por um terceiro portão de ferro também gradeado e, um segundo funcionário da escola, é que se tem acesso ao salão do primeiro piso da instituição, a comunicação entre o piso superior e o subsolo é

igualmente garantida por grades de ferro e por funcionários a postos. Assim como as portas da cozinha, do acervo bibliotecário da fanfarra, todos estes locais são protegidos por grades de ferro.

Escola “C”

Localiza-se na Rua Vitorino Alves Moitinho, s/n, 1ª etapa, Castelo Branco, Salvador-BA. A escola ora descrita tem sua trajetória de vida atrelada ao nascimento e desenvolvimento do bairro onde está situada. Em plena ditadura militar na década de 1970, o governo da Bahia-Brasil; constrói nos arredores da capital do estado um conjunto habitacional de casas populares. Neste projeto de urbanização e implantação de moradias populares alguns itens relacionados à infraestrutura não poderia faltar, pois se tratava de um bairro planejado, logo uma escola pública que atendesse aos futuros alunos do ensino do 1º grau, hoje denominado ensino fundamental I e II; não poderia faltar no projeto.

No mês de Março do ano de 1972, no Bairro Castelo Branco, na cidade do Salvador-Bahia, o governo do estado entrega por força de um convênio celebrado entre o ExmºSrº Governador do Estado da Bahia e o ExmºSrº Prefeito da Cidade do Salvador, a Escola “C” por ora assim denominada. Somente vinte anos depois a escola é autorizada a funcionar pela Secretaria Municipal de Educação através do ato de criação e Decreto nº 9.982/92; publicado no diário oficial do município em 29/12/1992 e parecer do Conselho Estadual de Educação nº 037/82. Conforme Regimento Escolar, páginas 9 e 10.

A escola dentre as três pesquisadas é indiscutivelmente a maior e melhor dotada de infraestrutura para o desenvolvimento de sua missão. O corpo administrativo e pedagógico da escola é composto por um diretor, três vice-diretores e três coordenadores pedagógicos – um para cada turno; cem professores no total, destes, vinte e um são de Língua Portuguesa, uma secretária com auxiliar, nove vigias, quinze funcionários de serviços gerais.

Ao total se percebe dezesseis salas de aula bem ventiladas e amplas, na escola há computadores na diretoria, na secretaria, na coordenação pedagógica, xerocopiadora, armários para professores, amplo material didático pedagógico, televisão, equipamentos de som e data show, mapas geográfico, históricos e científicos, biblioteca, murais, sala de reunião administrativa e pedagógica com ar condicionado, duas quadras de futsal, quadra de vôlei, seis banheiros para alunos, dois banheiros para professores e funcionários, cantina/cozinha, salão refeitório, depósito da merenda, três bebedouros para alunos, geladeira para uso de funcionários e professores.

Totalmente circundada por um muro alto, com portões de ferro e amplo espaço de ventilação entre os muros e as salas. O acesso de alunos, professores, funcionários e visitantes

não difere das outras instituições visitadas, um portão de chapa de ferro com uma janelinha para comunicação com o mundo exterior e um vigilante-segurança é também o porteiro; a maioria das salas – a exemplo das outras escolas pesquisadas, está protegida por uma grade de ferro trancado com cadeado. Outro portão igualmente descrito serve para acessar ao estacionamento de veículos, este, porém são guarnecidas por duas telas de arames em ambas as suas laterais, não permitindo com isso a passagem de alunos ou visitante ao local.

Entre o portão principal e o das dependências da escola há um corredor e uma sala à esquerda de quem entra, os vidros das janelas são escurecidos por películas que não deixa se ter uma visão da sua parte interior; o corredor dá acesso a mais cinco salas. Um segundo portão misto de barras de ferro na sua parte superior e de chapa de ferro na sua parte inferior é a entrada para o vão principal da escola e, sua abertura só é possível com a autorização do vigilante-segurança-porteiro. Passado esta fase, são duas as salas que primeiro se apresentam, uma do lado direito de quem entra está à diretoria, para em seguida ir até a sala dos professores e outra de frente à diretoria esta a secretaria e coordenação pedagógica.

Logo a seguir existe um imenso salão com ventilação natural onde, outras salas de aula estão distribuídas, uma passagem do lado direito com salas de aula ao seu lado esquerdo dá acesso à biblioteca e outras salas de aula. No final outro portão com barras de ferro guarnecido por um porteiro, há um anexo onde existem mais quatro salas de aula, uma quadra poliesportiva – necessitando urgentemente de ampla e total reforma. Ultrapassando o primeiro salão existe outro salão de mesmo tamanho com mais salas de aula distribuídas uma de frente a outra e uma ao lado da outra, entretanto, as salas são separadas, nestes salões, por aproximadamente quatro metros de distância.

APÊNDICE E– Questionário aplicado aos Professores

Prezado (a) Professor (a)

Dados pessoais

1 - Sexo: () Masculino () Feminino

2 - Faixa etária:

() até 25 anos () de 26 a 30 anos () de 31 a 40 anos () de 41 a 50 anos

() mais de 50 anos.

3 - Formação acadêmica (especifique se esta em andamento escrevendo ao lado):

() Graduação:

() Especialização:

() Mestrado:

() Doutorado: _____

4 - Tempo de atuação no Ensino Fundamental:

() menos de 2 anos () 2 a 5 anos () 6 a 10 anos () 1 a 20 anos () mais de 20 anos

5 - Turnos que leciona:

() matutino () vespertino () noturno.

6 - Leciona também em outras escolas? () Não () Sim,

() pública () privada.

7 - Jornada de trabalho no magistério: total de horas semanais: _____.

8 - Exerce outra profissão além do magistério: () não () sim:

Qual? _____

9 - Cursos de formação frequentados nos últimos 03 anos:

Sente necessidade de formação continuada? Sim () Não ().

Se sim, em

quê? _____

10 - Considera que existe uma idade particularmente sensível para a iniciação formal da aprendizagem da leitura?

Sim () Não ().

Se sim, porquê?

11 - Desenvolve atividades preparatórias para a aprendizagem da leitura?

Sim () Não ()

Se sim, dê exemplos das que considera importante.

12 - Quanto tempo, aproximadamente, destina às atividades preparatórias:

Semanas _____

13 - O que considera importante, em termos de desenvolvimento da criança, para que ela aprenda a ler sem dificuldades?

Tema

Duração (horas) _____

14 - Que outros fatores considera importante para uma boa aprendizagem da leitura? (numere por ordem decrescente de importância, sendo o número 1 o mais importante).

Ambiente familiar ()

Inserção no grupo ()

Professor ()

Outros quais? _____

15 - Constitui grupos na classe para iniciar a aprendizagem da leitura?

Sim () Não ()

Se sim, que critério usa para agrupá-los (marque uma cruz no principal critério):

Idades ()

Aptidões ()

Interesses ()

outros (quais) ()

Os grupos mantêm-se ao longo do ano?

Sim () Não ()

Se não, quais os critérios de mudança?

16 - Como escolhe a ordem das letras a ensinar?

Critério pessoal () Ordem do manual ()

Outro

qual? _____

17 - Ensina desde o início, algumas palavras globalmente?

Sim () Não ().

18 - Quais os fragmentos de texto, palavras, frases ou textos, que mais usa para atividades de leitura com os seus alunos? (numere por ordem decrescente de utilização, 1 é o que usa mais).

Expressão oral dos alunos ()

Partes do manual ()

Textos escritos pelo professor ()

Outros _____

19 - Considera importante que no primeiro ano, os alunos retenham as palavras de modo a que as possam escrever de memória?

Sim () Não ()

- Qual o tempo diário que dedica a atividades de leitura/ escrita?

Este tempo varia ao longo do ano?

Sim () Não ().

Se sim

como? _____

20 - Costuma marcar trabalhos de casa de Língua Portuguesa?

Sim () Não ().

Se sim

quais? _____

Com que frequência?

1 vez/semana (); 2 v./semana (); 3 v./semana (); 4 ou mais/semana ().

21 - Com que frequência os alunos realizam as atividades de Língua Portuguesa que se seguem? (use os símbolos para cada resposta, assinale apenas um em cada linha)

1 = Quase Nunca; 2 = uma vez/semana; 3 = duas vezes/semana; 4 = Quase todos os dias.

() Escrever avisos

() Ler outros textos que não os do manual

() Ouvir a leitura de textos feita pelo professor

() Fazer resumos orais de textos lidos

() Produzir textos por iniciativa própria

() Recontar histórias

() Ler livros adequados à sua competência de leitura

() Escrever textos em grupo com a ajuda do professor

() Inventar e escrever histórias a partir de imagens

() Registra as presenças e/ou tarefas

() Dramatizar histórias

() Escrever cartas

() Ouvir ler histórias

() Ilustrar histórias ou textos

() Ler silenciosamente

() Ouvir a leitura em voz alta dos colegas

- () Construir rimas e cantilenas, oralmente
- () Completar frases escritas com lacunas
- () Escrever relatos de visitas
- () Contar histórias
- () Escrever listas de palavras, segundo vários critérios
- () Ir à biblioteca
- () Relatar acontecimentos

22 - Dos objetivos referidos seguidamente indique quais considera mais importantes no 1º ano, numerando-os de 1 a 12 (o número 1 será o mais importante):

- () Resolver situações do dia-a-dia, aplicando as operações matemáticas
- () Identificar problemas concretos relativos ao seu meio
- () Desenvolver a destreza manual
- () Desenvolver a competência de leitura
- () Efetuar contagens
- () Desenvolver hábitos de higiene pessoal e vida saudável
- () Desenvolver a imaginação e criatividade
- () Calcular somas e diferenças
- () Utilizar a leitura para se recrear
- () Explorar sensorialmente diferentes materiais
- () Desenvolver atitudes de autoestima e autoconfiança
- () Aperfeiçoar a competência de escrita

Estratégias e instrumentos utilizados nas práticas avaliativas do processo de ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa

23 - Assinale com que frequência são utilizadas as seguintes formas de avaliação para dar notas: **(Use os códigos: 1 = nunca / quase nunca; 2 = poucas vezes; 3 = várias vezes; 4 = quase sempre/sempre)**

- () Prova dissertativa: perguntas e respostas
- () Prova objetiva: (marcar X, ou V e F)
- () Prova oral
- () Prova com consulta
- () Observação da participação em sala de aula
- () Auto - avaliação
- () Trabalho em grupo
- () Participação nas atividades em sala de aula
- () Trabalho individual
- () Ficha de acompanhamento do desempenho global do aluno
- () Pesquisa de campo
- () Outras:

24 - Você é livre para decidir como fazer a avaliação dos alunos?

- () Sim, totalmente;
- () Sim, mas a partir de diretrizes da Instituição;
- () Não, os métodos já estão definidos.

25 - Acha que suas avaliações se inspiram nos princípios da avaliação formativa?

- () Sim
- () Às vezes
- () Não
- () Não sei

26 - Você saberia enunciar alguns dos princípios e/ou conceitos da avaliação formativa?

() Sim () Não tenho certeza () Não.

Por exemplo: _____

27 - O que você costuma fazer após a correção das provas ou testes?

(Use os códigos: 1= nunca/quase nunca; 2= poucas vezes; 3= várias vezes; 4= sempre).

() Conto os pontos obtidos e lanço as notas

() Calculo os percentuais de acerto e erro nas varias questões

() Revejo pontos do conteúdo para serem reapresentados nas aulas seguintes

() Agrupo os alunos conforme o resultado, para revisão e/ou aprofundamento de alguns tópicos

() Faço uma análise com a turma das possíveis deficiências da prova

() Guardo a prova no meu "banco de testes" para futuras aplicações

Formação Específica

28 - Você já cursou disciplina ou fez algum curso que tratasse de avaliação da aprendizagem?

() Sim () Não.

29 - A Instituição da alguma orientação e/ou apoio com relação à avaliação?

() Não ha orientações específicas;

() Ha orientações formais só para controle administrativo;

() Ha especialistas que orientam;

() Ha reuniões para tratar da avaliação.

30 - São promovidos na sua Instituição, encontros, seminários, congressos ou mini-cursos sobre avaliação da aprendizagem?

() Sim () Não () Não sei

31 - Você tem interesse em aprofundar-se em leituras sobre avaliação da aprendizagem?

() Sim, leio sempre artigos ou livros sobre o assunto

() As vezes leio alguns artigos

() Faz algum tempo que não leio sobre esse tema

() Não tenho particular interesse nessas questões

32 - Nos últimos dois anos, quantos livros ou artigos científicos sobre avaliação você leu?

() Nenhum () Um () Dois () Três () Mais de três () Não lembro

Questões específicas da pesquisa

O que você entende por avaliação da aprendizagem?

Você participa de grupos de estudos ou de educação permanente que abordam o tema avaliação da aprendizagem? Explique como acontece.

Você planeja a avaliação que desenvolve em sala de aula? Como?

Como você realiza a avaliação em sala de aula?

Quais os instrumentos/dinâmicas de avaliação estão mais presentes em seu dia-a-dia do trabalho escolar?

Opiniões

Nos itens a seguir não há resposta certa ou errada. Indique o quanto você concorda ou discorda com cada afirmativa, usando os códigos:

(4 = concordo totalmente; 3 = concordo em grande parte; 2 = discordo totalmente; 1 = discordo em grande parte)

- () As provas objetivas avaliam com neutralidade o conhecimento do aluno
- () As provas são o meio mais eficaz para fazer o aluno estudar
- () As notas indicam quem aprendeu mais e quem aprendeu menos em uma disciplina
- () A avaliação ajuda o professor a ensinar melhor
- () Os trabalhos em grupo são, em geral, "colagens" de textos de vários autores
- () Os alunos com muito senso crítico e com opiniões próprias se prejudicam mais nas provas
- () A auto-avaliação é parte fundamental do processo avaliativo
- () As notas de provas e trabalhos finais medem se os objetivos da disciplina foram atingidos
- () O valor da avaliação está em dar a oportunidade de refletir sobre a aprendizagem ocorrida
- () A avaliação é um processo contínuo e participativo
- () O trabalho individual é melhor indicador de aprendizagem que o trabalho em grupo
- () Boa parte dos alunos não é honesta quando faz sua autoavaliação
- () A avaliação em grupo acaba sendo injusta porque é dada a mesma nota a alunos com desempenho diferenciado
- () O professor que avalia bem, ensina bem
- () A prova é a arma mais poderosa que o professor tem para controlar a turma
- () Prova dissertativa sem consulta avalia melhor o aluno do que prova com consulta
- () As correções e críticas do professor na avaliação podem desmotivar e inibir o aluno
- () Avaliar é o ato de aplicar provas e atribuir notas aos alunos

Satisfação

Quais das seguintes atividades você realiza com mais prazer no seu trabalho docente? (Indique o quanto você gosta da atividade usando os códigos **1 = Não gosto; 2 = Gosto pouco; 3 = Gosto muito**).

- () Preparar planos de aula
- () Debater com os alunos temas polêmicos e de atualidade
- () Participar de reuniões
- () Assistir as apresentações dos trabalhos individuais ou em grupos
- () Promover Seminários
- () Preparar provas, testes
- () Corrigir trabalhos e dar notas
- () Dar aulas expositivas
- () Desenvolver projetos de pesquisa
- () Participar de palestras e congressos
- () Desenvolver trabalhos em grupo

Para concluir

As duas principais dificuldades que encontra em avaliação;

1ª

2ª

APÊNDICE F– Entrevista com a Diretora da Escola “A”

PERGUNTAS

01 - Nome: “DA”

Cargo: Diretora da Escola

Endereço: Rua São Marcos, s/n, São Marcos, Salvador-Bahia-Brasil

Formação: Pedagoga

Tempo de serviço: 23 anos

Tempo que atua nesta função: 09 anos

02 - A proposta pedagógica da escola procura atender aos critérios estabelecidos pelas Diretrizes Avaliativas da Secretaria de Educação do Estado da Bahia quanto ao ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa?

R - Sim, feitos em cima dos parâmetros curriculares e das diretrizes municipal da aprendizagem, enfatiza, marcos de aprendizagem.

03 - Qual a sua opinião sobre esta proposta da avaliação sugerida pela Secretaria de Educação quanto ao ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa?

R - A proposta da secretaria é em cima da processual, não é específica para língua portuguesa, é geral, hoje é a mais cabível, prioriza tanto o qualitativo quanto o quantitativo.

04 - As decisões sobre avaliação do ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa são tomadas coletivamente ou especificamente pelo professor?

R - Se faz em conjunto no AC (atividade complementar), onde se reúne no início do ano para ter um norte, uma mesma proposta. Parte interpretativa e parte gramatical, contudo, a proposta é geral.

05 - Ha reuniões para tratar do processo avaliativo do ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa?

R - Especificamente não trata de forma geral, a carga horária é a mesma para qualquer outra escola.

06 - Há queixas por parte dos pais, professores e dos alunos sobre como são feitas as avaliações?

R - De Língua Portuguesa nunca recebeu.

07- Ha queixas por parte dos pais, e dos alunos sobre os resultados?

R - Não, também não, isso é mais em matemática.

08 - Quais são as queixas / problemas / dificuldades mais frequentes?

R - Na Língua Portuguesa a pior queixa principalmente do professor é a questão dos alunos chegarem com um nível de literacia não condizente com a série que eles estão assumindo; chegam com uma má base de alfabetização, fica a defasagem, por mais que se faça reforço sempre fica a defasagem.

09 - Que estratégias são criadas pela direção para superar tais problemas?

R - Fazer reforço no letramento, mais redação, projeto de leitura, projeto mais educação. Tenta contra atacar, mais uma vez atrasado sempre atrasado, enfatiza que teve uma péssima alfabetização e se sente até hoje prejudicada.

10 - Que estratégias são criadas pela direção para desenvolver trabalhos de recuperação paralela aos alunos que precisam desse atendimento quanto ao ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa?

R - Trabalhar em conjunto com o professor, o professor sinaliza os alunos e a coordenação encaminha para o reforço necessário. Tentando recuperar os alunos.

11 - A comunidade participa de atividades que tratam do processo ensino-aprendizagem dos seus filhos?

R - Faz reunião com os pais, mais nunca se pode dizer certamente, por que eles não entendem o processo ensino-aprendizagem corretamente, alguns são analfabetos ou analfabetos funcionais. Nem sempre entendem de uma forma adequada.

12 - A escola foi criada a partir de uma solicitação da comunidade ou foi iniciativa do governo municipal?

R - Foi a partir da comunidade, nesta região não tinha escola do ensino fundamental ii, os alunos tinham que se locomover para outra comunidade mais distante, então a associação de moradores, solicitou aos órgãos competentes, à prefeitura.

13 - A senhora sabe informar a área da escola em metros quadrados?

R - Não

14 - Quantas salas de aulas estão funcionando atualmente e quantas salas existem na escola?

Francamente: 13 salas de aulas, mais nem todas funcionam, à tarde não estão funcionando e a noite também não. Há um sistema de rodízio nas aulas devido ao fato de a escola encontrar-se em reforma estrutural.

15 - A escola tem promovido curso ou palestras voltado para o tema avaliação da aprendizagem visando à capacitação dos professores?

R - A escola mesmo não, este ano ainda não teve.

16 - A senhora considera a avaliação da aprendizagem um fator de evasão escolar?

() SIM (X) NÃO. Se sim, Por quê?

17 - Existe na sua ótica uma relação direta entre a prática e a teoria na avaliação da aprendizagem perpetrada pelos professores de Língua Portuguesa nesta escola?

R - Na sua grande maioria sim tenho ótimos professores de Língua Portuguesa, fazem atividades diferenciadas, priorizam a aprendizagem, professores que dão atenção aos alunos.

18 - As avaliações da aprendizagem aplicadas pelos professores de Língua Portuguesa estão condizentes com o projeto pedagógico da escola?

R - Estão, por que dentro desta questão processual de ligar contextos, acho que sim.

19 - Existe algum meio ou ferramenta de se verificar se os professores de Língua Portuguesa realizam a avaliação da aprendizagem de acordo com o que reza o projeto político pedagógico da escola?

R - Geralmente pega cadernos, livros, provas aplicadas, xerocadas, passa muito pela minha mão, na medida do possível, uma gestora da escola municipal é “faz tudo”, não pode analisar minuciosamente a pedagogia, deixa mais a cargo da coordenadora pedagógica.

20 - Considerações finais da entrevistada.

Já expôs tudo, tem boas professoras, que se preocupam com a aprendizagem dos alunos, mais tem a defasagem com a literacia, que prejudica muito a aprendizagem do aluno, em qualquer disciplina.

APÊNDICE G – Entrevista com a Coordenadora Pedagógica da Escola “A”

PERGUNTAS

01 - Nome: “CA”

Cargo: Coordenadora Pedagógica.

Formação docente: Pedagogia com Habilitação em Matérias Pedagógicas do 2º Grau, por Universidade Estadual da Bahia - UNEB.

Pós-Graduada *Lato Sensu* em: Especialização em Metodologia do Ensino Pesquisa e Extensão em Educação - UNEB.

Mestranda em Educação Permanente. (Faz questão de Acrescentar).

Tempo de serviço: 07 anos.

Tempo que atua na função: 07 anos de Concursada, entretanto, (Faz questão de Acrescentar), Já trabalhou em outras escolas na função.

02 – O que levou a assumir esta função nesta escola?

R – Ter sido aprovada em concurso público.

03 – Quais das atribuições de coordenadora pedagógica que mais lhe agrada?

R – Ver projetos idealizados e organizados sendo realizados.

Por quê?

R – Pode transformar a ação educativa.

04 – Há reuniões para tratar do processo avaliativo do ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa?

R – (X) SIM () NÃO.

Em geral, não especificamente.

05 – Há queixas por parte dos pais, professores e dos alunos sobre como são feitas as avaliações?

R – (X) SIM. () NÃO.

Dos pais não e dos alunos mais ou menos.

06 – Há queixas por parte dos pais e dos alunos sobre os resultados?

R – (X) SIM. () NÃO.

Quando o aluno é reprovado.

07 – Quais são as queixas / problemas / dificuldades mais frequentes?

R – Reunir os professores para tratar dos documentos da escola. Ex: projetos político-pedagógicos e atividade com a coordenação.

08 - Que estratégias são criadas pela direção para superar tais problemas?

R – Fazer reunião para dar andamento da importância das atividades da escola. Mais tem os entraves tipo greves, limpeza da escola, etc.

09 – Existe na escola uma política de formação continuada que trate da avaliação do ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa?

R – () **SIM** (**X**) **NÃO**.

10 – Como a senhora acompanha as atividades didáticas pedagógicas do professor de Língua Portuguesa?

R – Através das reuniões de atividade com a coordenação – AC, e pelo planejamento dos professores.

11 – Que estratégias a senhora desenvolve para promover as relações entre a escola e a comunidade?

R – Reunir pais e mestres, convites para culminância de projetos e, projetos entre a escola e a comunidade, doações de alimentos, etc.

12 – Pais e alunos participam do conselho de classe?

R – () **SIM**. (**X**) **NÃO**.

Os professores resistem à participação deles (pais). Mais participam do conselho escolar.

13 – Que procedimentos são adotados para atender aos alunos que apresentam dificuldades no processo de ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa?

R – Fazer um diagnóstico no início do ano dos alunos com deficiência em literacia, reforço em Língua Portuguesa, encaminhar para outros órgãos os casos mais graves.

14 – Qual sua opinião sobre os critérios de avaliação desta escola quanto ao ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa?

R – Os professores fazem a avaliação bem feita. Avaliam os alunos no qualitativo e no quantitativo.

15 – Em sua opinião os professores de Língua Portuguesa realizam a avaliação do ensino aprendizagem de acordo com o projeto político pedagógico da escola?

R - (**X**) **SIM**() **NÃO**.

16 - A senhora percebe uma relação entre a prática e a teoria nas avaliações da aprendizagem aplicadas pelos professores de Língua Portuguesa na escola? Se sim como?

R – (X) SIM. () NÃO.

O projeto pedagógico inclui critérios quantitativos e qualitativos.

17 – A senhora pratica alguma diretriz a exemplo de teste, questionário, reunião, etc., para verificar se os professores de Língua Portuguesa praticam as avaliações de ensino-aprendizagem de acordo com o projeto político pedagógico da escola?

R – (X) SIM. () NÃO.

Os professores elaboram as avaliações e a coordenação pode ou não mudar.

18 – A senhora participou de algum encontro ou congênere para discutir as questões pertinentes à avaliação da aprendizagem de Língua Portuguesa ou similar nos últimos anos?

R – () SIM. (X) NÃO.

19 – A senhora gostaria de fazer mais algum comentário quanto ao ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa?

R – Os alunos chegam ao 6º ano com deficiência na literacia, chegam analfabetos ou semianalfabetos e dão trabalho aos professores. A biblioteca da escola não está sendo utilizada, tem mofo, está em uma situação insalubre.

APÊNDICE H–Entrevista com a Diretora da Escola “B”

PERGUNTAS

01 - Nome: “DB”

Cargo: Diretora de Ensino

Endereço: Rua Elísio Mesquita, 465, Pirajá, Salvador-Bahia–Brasil.

Formação: Pedagogia com Pós em Gestão em Instituição Pública

Tempo de serviço: 24 anos

Tempo que atua nesta função: 06 anos

- **A diretora da escola não autorizou a gravação da entrevista e, só aceitou responder às questões ao lado da vice-diretora a professora Lourdes de Paula.**
- **A direção da escola não disponibilizou o projeto político pedagógico nem as diretrizes da escola alegando que não estavam atualizados, e que ambos estavam na secretaria de educação do município para atualizar.**

02 - A proposta pedagógica da escola procura atender aos critérios estabelecidos pelas Diretrizes Avaliativas da Secretaria de Educação do Estado da Bahia quanto ao ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa?

R - Sim

03 - Qual a sua opinião sobre a proposta da avaliação sugerida pela Secretaria de Educação quanto ao ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa?

R- Atende a lei de diretrizes e base da educação – LDB, não há diferenças.

04 - As decisões sobre avaliação do ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa são tomadas coletivamente ou especificamente pelo professor?

R - Coletiva, pelo papel da coordenação. Coordenação + professor + direção.

05 - Ha reuniões para tratar do processo avaliativo do ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa?

R - Sim de forma geral. Atividade de coordenação coletiva, atividade de coordenação quinzenal e coletiva (coordenação, professores, direção, equipe gestora).

06 - Há queixas por parte dos pais, professores e dos alunos sobre como são feitas as avaliações?

R - Não os pais geralmente vem à escola para saber como estão os filhos (andamento, comportamento, o que a escola oferece).

07 - Ha queixas por parte dos pais, e dos alunos sobre os resultados?

R - Em Língua Portuguesa, não, caso como “há meu filho não tirou esta nota”, mas ao verificar nas cadernetas junto aos professores, vê se que há enrolação dos alunos.

08 - Quais são as queixas / problemas / dificuldades mais frequentes?

R - Para a direção não chega, se chega é para a vice-direção ou para a coordenação pedagógica.

09 - Que estratégias são criadas pela direção para superar tais problemas?

R - Se não existe o problema, não se pensa em estratégias de superação.

10 - Que estratégias são criadas pela direção para desenvolver trabalhos de recuperação paralela aos alunos que precisam desse atendimento quanto ao ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa?

R - Tem o projeto mais educações lá são feitas oficinas de letramento que acontece no turno oposto.

11 - A comunidade participa de atividades que tratam do processo ensino-aprendizagem dos seus filhos?

R - Sim, nas reuniões.

12 - A escola foi criada a partir de uma solicitação da comunidade ou foi iniciativa do governo municipal?

R - Da comunidade através da associação do bairro que se movimentou e solicitou à prefeitura da cidade, o bairro não dispunha de uma escola do ensino fundamental II que atendesse a demanda.

13 - A senhora sabe informar a área da escola em metros quadrados?

R - Catorze salas no total, sendo treze salas de aula e uma sala para o laboratório de informática.

14 - Quantas salas de aulas estão funcionando atualmente e quantas salas existem na escola?

R - Não.

15 - A escola tem promovido curso ou palestras voltado para o tema avaliação da aprendizagem visando à capacitação dos professores?

R - Nos últimos anos não, chega a ser ação do PDE, foi cortado por prestação de contas, por ordem da secretária de cultura, esportes e lazer da prefeitura municipal de salvador.

16 - A senhora considera a avaliação da aprendizagem um fator de evasão escolar?

() SIM (X) NÃO.

Se sim, Por quê?

Diante de outros problemas a avaliação não é o ponto de evasão.

17 - Existe na sua ótica uma relação direta entre a prática e a teoria na avaliação da aprendizagem perpetrada pelos professores de Língua Portuguesa nesta escola?

R - Sim é o que se espera, não pode existir uma avaliação dissociada da prática.

18 - As avaliações da aprendizagem aplicadas pelos professores de Língua Portuguesa estão condizentes com o projeto pedagógico da escola?

R - Sim.

19 - Existe algum meio ou ferramenta de se verificar se os professores de Língua Portuguesa realizam a avaliação da aprendizagem de acordo com o que reza o projeto político-pedagógico da escola?

R - Sim através das análises dos espelhos das avaliações que serão aplicadas pelos professores, a coordenação pedagógica tem o cuidado de verificar antes da aplicação.

20 - A senhora tem mais alguma Consideração final a fazer?
Não.

APÊNDICE I– Entrevista com a Coordenadora Pedagógica da Escola “B”

PERGUNTAS

Nome: “CB”

Cargo: Coordenadora Pedagógica

Formação docente: Pedagogia; Pós-Graduada em Psicopedagogia

Tempo de serviço: 21 anos

Tempo que atua na função: 12 anos

02 - O que levou a assumir esta função na escola?

R - Buscando ter uma visão maior do que acontece na escola, por que na sala de aula você interfere diretamente com a turma; na função de coordenação você tem uma visão mais ampla, além disso, você tem uma atividade diferente, pela manhã a coordenadora trabalha em sala de aula; acha que trabalhar somente em sala de aula é uma ação muito desgastante, e tendo outra atividade, outra função ajuda na mente, dá uma nova energia.

03 - Quais das atribuições de coordenadora pedagógica que mais lhe agrada? Por quê?

R - O que mais agrada é o trabalho direto com o professor, é poder trabalhar realmente o pedagógico junto ao professor; a possibilidade do professor de buscar novas melhorias, procurar ver o que tá acontecendo e dentro das limitações da escola desafiar o grupo, quando o grupo aceita o desafio a coordenadora se sente melhor.

Por que sente que a educação tem possibilidades que ainda tem gente que acredita na educação como uma tábua salvadora. Poder desenvolver eventos sair da rotina da sala de aula, a aula também acontece fora do seu ambiente.

04 - Há reuniões para tratar do processo avaliativo do ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa?

R - (X) SIM () NÃO.

05 - Há queixas por parte dos pais, professores e dos alunos sobre como são feitas as avaliações?

R - (X) SIM. () NÃO.

Dos pais nem tanto, as maiores são dos alunos e de professores também.

06 - Há queixas por parte dos pais e dos alunos sobre os resultados?

R - (X) SIM. () NÃO.

Algumas, nem tanto, poderia haver até mais pela quantidade de alunos que não conseguem avançar; mas nem todos os pais acompanham não se queixam, é um número irrisório.

07 - Quais são as queixas / problemas / dificuldades mais frequentes?

R - O corpo docente se queixa muito da falta da qualificação do próprio aluno, eles sentem que o aluno está na série (ano) sem o devido preparo para desenvolver e trabalhar o conteúdo daquela série – turma. E de alguns alunos é de que alguns professores poderiam melhorar a metodologia de ensino.

08 - Que estratégias são criadas pela direção para superar tais problemas?

R - Principalmente reunir e ver o que da certo, quais professores que estão fazendo determinado projeto que surte efeito, mostra aos outros, busca a utilização de recursos tecnológicos pra ver se desperta o interesse. Ao mesmo tempo ver que o mesmo aluno que não se interessa pela aula expositiva, pela aula dialogada, infelizmente ele não se interessa também pela aula diversificada, com recursos, aquele aluno que não está aberto para a aprendizagem ele continua fechado mesmo com a utilização das novas tecnologias.

09 - Existe na escola uma política de formação continuada que trate da avaliação do ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa?

R - (X) SIM () NÃO.

Nas atividades coordenadas, procura trabalhar sobre o tema avaliação, a coordenação pergunta ao professor suas maiores dificuldades, e sinaliza para contextualizar a avaliação de acordo com projeto que se está trabalhando. O projeto tal.

Mas às vezes a avaliação é diferente, é descontextualizada do projeto, mas se está fazendo um trabalho para a que a avaliação seja dentro do projeto, trabalha para haja uma interação entre a prática e a teoria discutida.

10 - Como a senhora acompanha as atividades didáticas pedagógicas do professor de Língua Portuguesa?

R - Através dos planos de curso, dos planos diários, e os que não fazem os planos têm as anotações nos cadernos eles mostram e as atividades que realizam as partes prática.

11 - Que estratégias a senhora desenvolve para promover as relações entre a escola e a comunidade?

R - Reuniões com os pais e o projeto mais educação, de alfabetização do governo federal, voltado para a comunidade, era pra ser um projeto de educação integral com oficinas diversas de arte e cultura em geral; em turno oposto ao das aulas do aluno; e os professores das oficinas – matemática, letramento, grafite e dança, seriam professores da própria comunidade, outra estratégia é a quadra esportiva, a escola disponibiliza nos finais de semana para atividades diversas.

12 - Pais e alunos participam do conselho de classe?

R - (X) SIM. () NÃO.

13 - Que procedimentos são adotados para atender aos alunos que apresentam dificuldades no processo de ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa?

R - Um dos procedimentos é projeto mais educação – do governo federal, os alunos com mais dificuldades são encaminhados para as oficinas de letramento para ajudar exatamente nisso.

14 - Qual sua opinião sobre os critérios de avaliação desta escola quanto ao ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa?

R - Assim, agente busca atualizar construir os melhores instrumentos de avaliação, mas nem todos os professores conseguem, “nem todos”, enfatiza. No turno da tarde no fundamental II, são três professores e dois estão mais avançados nos instrumentos de avaliação, mais tem um que apresenta mais dificuldades é mais tradicional, mas já apresenta algum avanço neste ano.

15 - Em sua opinião os professores de Língua Portuguesa realizam a avaliação do ensino-aprendizagem de acordo com o projeto político-pedagógico da escola?

R - (X) SIM () NÃO.

Ao menos a maioria sim.

16 - A senhora percebe uma relação entre a prática e a teoria nas avaliações da aprendizagem aplicadas pelos professores de Língua Portuguesa na escola? Se sim como?

R - (X) SIM. () NÃO.

Na maioria das vezes sim, percebe que o professor trabalha com os instrumentos da avaliação. Mais em algumas situações já percebeu totalmente diferente. Na forma de avaliar (prática). O conteúdo é o mesmo, mas a forma do professor trabalhar difere do projeto.

O professor pensa que marcar falso ou verdadeiro é fácil e, às vezes nunca trabalhou isso com o aluno, na prova coloca e aí o aluno sente dificuldade. Tanto é que o aluno sente dificuldade exatamente por isso.

Por mais fácil que a gente ache que é, se o aluno não foi trabalhado desse jeito, na prova ele sente dificuldade ele não consegue, às vezes acontece, sintetiza.

17 - A senhora pratica alguma diretriz a exemplo de teste, questionário, reunião, etc., para verificar se os professores de Língua Portuguesa praticam as avaliações de ensino.

R - () SIM. (X) NÃO.

Não frequentemente, mais sempre pega o projeto político pedagógico para comparar. Na jornada pedagógica, inclusive, diz, o projeto da escola precisa ser atualizado, não está na escola, foi entregue à secretaria de educação do município para atualização.

Este ano foi um ano atípico, foi um ano de reforma, e isso atropelou um pouco o desenvolvimento da atualização do projeto pedagógico.

18 - A senhora participou de algum encontro ou congênere para discutir as questões pertinentes à avaliação da aprendizagem de Língua Portuguesa ou similar nos últimos anos?

R - (X) SIM. () NÃO.

De um curso de formação organizado pela secretaria municipal de educação do município. Objetiva focar o trabalho do coordenador na formação dos professores.

19 - A senhora gostaria de fazer mais algum comentário quanto ao ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa?

R - Acredito que deve haver uma parceria entre o fundamental I e o fundamental II, acho que há uma dicotomia, parece que os professores trabalham cada um do seu jeito. Parece que a formação do professor do fundamental I é totalmente diferente da formação do professor do fundamental II, são orientações diferentes, acha que a orientação deve ser coerente.

O fundamental I participa mais de palestra sobre avaliação que o fundamental II, a secretaria regional – SR, não trabalhava com pessoal do fundamental II, nas reuniões tudo era focada para o fundamental I, era como se não existisse o fundamental II (6º, 7º, 8º e 9º ano).

A maioria das escolas do município não atendia o fundamental II, nas reuniões era para falar de letramento de alfabetização, e não atendia o fundamental II, essa prática foi quebrada com as queixas dos coordenadores e diretores que reclamavam “o que é que eu tô fazendo aqui, só se fala de letramento, de alfabetização”, isso passou a ser quebrado faz uns 05 anos.

Agora tem um coordenador que acompanha o fundamental II, houve até uma melhora na avaliação, mas ainda é pouca, a avaliação é um motivo de evasão escolar, acho que sim, o aluno se desmotiva, algumas escolas parecem uma prisão é ruim por um lado, mas por outro lado é condicionado a permanecer por conta da própria violência externa.

APÊNDICE J– Entrevista com o Diretor da Escola “C”

PERGUNTAS

Nome: “DC”

Cargo: Diretor de Ensino

Endereço: Rua Vitorino Alves Moitinho, S/N, 1ª Etapa de Castelo Branco, Salvador-Bahia-Brasil

Formação: Licenciatura em Ciências Biológicas.

Tempo de serviço: 12 anos

Tempo que atua na função: 06 anos

02 - A proposta pedagógica da escola procura atender aos critérios estabelecidos pelas Diretrizes Avaliativas da Secretaria de Educação do Estado da Bahia quanto ao ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa?

R - Sim com certeza.

03 - Qual a sua opinião sobre esta proposta da avaliação sugerida pela Secretaria de Educação quanto ao ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa?

R - Olha a avaliação, a proposta da rede é a mesma, segue a diretriz nacional, acha interessante que a interpretação do que seria (pensa um pouco) da parte dos aspectos subjetivos terem que prevalecer sobre objetivos. (pensa um pouco), o qualitativo tem que prevalecer sobre o quantitativo. O entrave tá justamente aí, o qualitativo fica uma coisa muito subjetiva, como transformar esse aspecto qualitativo em quantitativo, colocar isso na prática.

04 - As decisões sobre avaliação do ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa são tomadas coletivamente ou especificamente pelo professor?

R - Coletivamente.

05 - Ha reuniões para tratar do processo avaliativo do ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa?

R - Tem sim, assim como nas outras disciplinas.

06 - Há queixas por parte dos pais, professores e dos alunos sobre como são feitas as avaliações?

R - Até o momento não.

07 - Ha queixas por parte dos pais, e dos alunos sobre os resultados?

R - Pelo contrário eles demonstram uma idéia que a escola tem que exigir mais dos alunos, a maioria dos pais gosta da maneira como se faz; de diversificar a avaliação, que a escola seja mais rígida.

08 - Quais são as queixas / problemas / dificuldades mais frequentes?

R - Nem sei se os pais têm a visão de como deveria ser uma avaliação, mas sugerem que a escola deve exigir mais. Por parte dos alunos não há queixas formalizadas. Avalia de forma individual por disciplina, mas tem também a avaliação interdisciplinar. Não há queixas ou dificuldades, parece que alunos e pais estão satisfeitos com a forma que se pratica a avaliação na escola. Mas não quer dizer que não haja exceção.

09 - Que estratégias são criadas pela direção para superar tais problemas?

R - As exceções procura esclarecer, de modo geral não existe muitas queixas. as exceções são esclarecidas com reuniões. professor/aluno/coordenação.

10 - Que estratégias são criadas pela direção para desenvolver trabalhos de recuperação paralela aos alunos que precisam desse atendimento quanto ao ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa?

R - Recuperação paralela é um nó, no que se refere à avaliação é outro nó. Outra situação mal compreendida, a transferência da teoria para a prática é complicado, você não tem um momento para fazer essa recuperação, ela tá no meio da processual ela tá no meio do processo. Como aliar o cotidiano da sala de aula com três ou quatro alunos que precisam deste atendimento.

Paralela subentende outra forma de trabalhar o conteúdo, mudar a metodologia, para rever o processo, mas como fazer isso durante o cotidiano da sala de aula que precisa seguir em frente? Fazer um trabalho, uma pesquisa, pequenas atividades, são formas de uma recuperação paralelas? Recupera quantitativamente, mas não qualitativamente, afirma.

11 - A comunidade participa de atividades que tratam do processo ensino-aprendizagem dos seus filhos?

R - Não.

12 - A escola foi criada a partir de uma solicitação da comunidade ou foi iniciativa do governo municipal?

R - Não sabe responder, acredito que tenha sido uma iniciativa do governo, por ser um bairro projetado na década de 70, por ser um bairro popular e, com trinta anos de implantado.

13 - O senhor sabe informar a área da escola em metros quadrados?

R - Não.

14 - Quantas salas de aulas estão funcionando atualmente e quantas salas existem na escola.

R - 16 salas de aula, funcionando todas, eram 19 foi reduzido por iniciativa do diretor.

15 - A escola tem promovido curso ou palestras voltado para o tema avaliação da aprendizagem visando à capacitação dos professores?

R - No coletivo, sempre trás uma temática, interrompe a entrevista para chamar atenção dos alunos que estava gravando uma entrevista.

16 - O senhor considera a avaliação da aprendizagem um fator de evasão escolar?

() SIM (X) NÃO. Se sim, Por quê?

17 - Existe na sua ótica uma relação direta entre a prática e a teoria na avaliação da aprendizagem perpetrada pelos professores de Língua Portuguesa nesta escola?

R - O que já falou antes, não se atém somente a Língua Portuguesa, de um modo geral a questão da interpretação (quantitativo em qualitativo), de transformar os conceitos (qualitativos) da avaliação em prática (quantitativos). O nó principal é esse aí.

18 - As avaliações da aprendizagem aplicadas pelos professores de Língua Portuguesa estão condizentes com o projeto pedagógico da escola?

R - Estão.

19 - Existe algum meio ou ferramenta de se verificar se os professores de Língua Portuguesa realizam a avaliação da aprendizagem de acordo com o que reza o projeto político-pedagógico da escola?

R - Através da coordenação pedagógica, ela faz esse link, da proposta geral da avaliação e vai ajustando.

20 - O senhor tem mais alguma consideração final.

R - de modo geral a consideração que tem feito nas participações em fóruns de educação é que está preocupado com o fundamental II, com a falta do professor formado no antigo curso de magistério. Parece que o especialista, o professor advindo dos cursos de licenciatura, em qualquer área não dá conta com o aluno desta faixa etária.

Os professores oriundos de licenciatura não estão preparados para lidar com esse público, com essa juventude. É fácil reconhecer os professores que fizeram o magistério, pela visão que eles têm sobre o aluno, para vê o aluno, para chegar ao aluno é diferente, para chegar ao aluno com um ser em desenvolvimento.

De modo geral os professores formados em qualquer licenciatura não estão preparados ou são mal preparados para lecionar no ensino fundamental II.

Não sabe dizer do fundamental I, mais sim do fundamental II, por conta da quantidade de estagiário que recebe por conta da falta de professores, nem o estagiário está preparado para essa faixa etária. Para vê o aluno no âmbito das relações, lidar com esse público não é fácil ou tem uma afinidade ou vai bater de frente com o aluno, se quer ser durão demais vai dar de frente com o aluno e ele vai desafiar. O adolescente é contestador na sua essência. Ou o estagiário que não consegue ter controle nenhum e aí vira um pandemônio.

Na relação com o aluno é complicado, eu não vejo nenhum (professor ou estagiário) aqui com essa habilidade. O professor que passou pelo curso de magistério mesmo que tenha feito depois uma graduação tem outra forma de atuar, percebe-se no trato com o público. Tem que ter vocação finaliza.

APÊNDICE K– Entrevista com a Coordenadora Pedagógica da Escola “C”

PERGUNTAS

01 - Nome: “CC”

Cargo: Coordenadora Pedagógica.

Formação docente: Pedagogia com Habilitação em Supervisão Escolar.

Pós-Graduada em Metodologia do Ensino Pesquisa e Extensão pela Universidade Estadual da Bahia - UNEB.

Tempo de Serviço: 19 anos

Tempo que atua na função: 07 anos

02 - O que levou a assumir esta função nesta escola?

R - Inicialmente trabalhou com supervisão escolar, e a que mais simpatizava, por ter feito o antigo magistério era justamente a de coordenadora pedagógica.

03 - Quais das atribuições de coordenadora pedagógica que mais lhe agrada?

R - O contato direto com o aluno

Por quê?

Por que cada aluno tem uma história e em cada história agente conhece o aluno como pessoa. A partir daí agente tem outra visão do ser humano e passa a ver o aluno de forma global.

04 - Há reuniões para tratar do processo avaliativo do ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa?

R - (X) SIM () NÃO.

Temos as atividades complementares (AC) e nele discutimos vários temas, inclusive avaliação.

05 - Há queixas por parte dos pais, professores e dos alunos sobre como são feitas as avaliações?

R - () SIM. (X) NÃO.

06 - Há queixas por parte dos pais e dos alunos sobre os resultados?

R - (X) SIM. () NÃO.

07 - Quais são as queixas / problemas / dificuldades mais frequentes?

R - A falta de aprendizagem. Cada dia mais tem aumentado o número de alunos que não aprende; por conta de vários fatores; fatores mais direcionados às questões sociais. A escola hoje não atende mais a esse aluno global.

08 - Que estratégias são criadas pela direção para superar tais problemas?

R - Internamente esta sempre discutindo a proposta da escola; conversas com os alunos e reuniões com os pais.

09 - Existe na escola uma política de formação continuada que trate da avaliação do ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa?

R - () SIM (X) NÃO.

Formalizada não, enfatiza. Discute estratégias, mas não existe uma política de formação continuada formalizada.

10 - Como a senhora acompanha as atividades didáticas pedagógicas do professor de Língua Portuguesa?

R - No geral é nos AC (atividade complementar) onde trocam informações, fora isso tem um pouco de dificuldade por conta do tamanho da escola. Tem muito trabalho para pouco tempo. Ressalta que é coordenadora do turno matutino e do noturno, mas no momento está dando um suporte no vespertino também.

11 - Que estratégias a senhora desenvolve para promover as relações entre a escola e a comunidade?

R - Elabora sugere temas de interesse da comunidade, questões como da sexualidade, da prevenção e uso de drogas e a questão do eu, palestras como otimizar as relações sociais dos pais com os filhos.

12 - Pais e alunos participam do conselho de classe?

R - () SIM. (X) NÃO.

Embora, já houve participações de pais e alunos.

13 - Que procedimentos são adotados para atender aos alunos que apresentam dificuldades no processo de ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa?

R - A princípio faz-se um diagnóstico, e já foi feito um curso de nivelamento; pega os alunos que os professores consideram não alfabetizados e coloca em um reforço; um nivelamento, pois muitas vezes (o aluno) não está com as habilidades (ler e escrever) desenvolvidas. Já teve casos muito graves de alunos que não estavam com as habilidades (ler e escrever) inerentes às séries seguintes. Tem aluno que não consegue avançar mesmo na literacia.

14 - Qual sua opinião sobre os critérios de avaliação desta escola quanto ao ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa?

R - Procura trabalhar dentro do que sugere o projeto, desenvolver as habilidades e competências dentro do documento, mas às vezes o aluno está com defasagem, o aluno do 8º ano ainda está com as habilidades do 7º ano e aí dificuldade os trabalhos.

15 - Em sua opinião os professores de Língua Portuguesa realizam a avaliação do ensino-aprendizagem de acordo com o projeto político pedagógico da escola?

R - (X) SIM () NÃO.

16 - A senhora percebe uma relação entre a prática e a teoria nas avaliações da aprendizagem aplicadas pelos professores de Língua Portuguesa na escola? Se sim como?

R - (X) SIM. () NÃO.

17 - A senhora pratica alguma diretriz a exemplo de teste, questionário, reunião, etc., para verificar se os professores de Língua Portuguesa praticam as avaliações de ensino-aprendizagem de acordo com o projeto político pedagógico da escola?

R - () SIM. (X) NÃO.

18 - A senhora participou de algum encontro ou congêneres para discutir as questões pertinentes à avaliação da aprendizagem de Língua Portuguesa ou similar nos últimos anos?

R - () SIM. (X) NÃO.

Especificamente não, já participou no geral.

19 - A senhora gostaria de fazer mais algum comentário quanto ao ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa?

R - Gostaria de implementar atividades que trabalhasse mais com as expressões dos alunos, porque percebe que quando trabalha algum projeto e o aluno precisa expor, expressar de alguma forma, ele participa mais a vontade.

Acho que a escola precisa ser mais viva, precisa fazer com que o aluno se expresse mais, quando trabalha com projetos percebe que o aluno se expressa de várias formas que não somente ler e escrever. Fica mais a vontade.

ANEXOS

ANEXO A – Plano Nacional de Educação - PNE

Presidência da República

Casa Civil

Subchefia para Assuntos Jurídicos

LEI Nº 13.005, DE 25 JUNHO DE 2014.

Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências.

A PRESIDENTA DA REPÚBLICA Faço saber que o Congresso Nacional decreta e eu sanciono a seguinte Lei:

Art. 1º É aprovado o Plano Nacional de Educação - PNE, com vigência por 10 (dez) anos, a contar da publicação desta Lei, na forma do Anexo, com vistas ao cumprimento do disposto no art. 214 da Constituição Federal..

Art. 2º São diretrizes do PNE:

I - erradicação do analfabetismo;

II - universalização do atendimento escolar;

III - superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação;

IV - melhoria da qualidade da educação;

V - formação para o trabalho e para a cidadania, com ênfase nos valores morais e éticos em que se fundamenta a sociedade;

VI - promoção do princípio da gestão democrática da educação pública;

VII - promoção humanística, científica, cultural e tecnológica do País;

VIII - estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do Produto Interno Bruto - PIB, que assegure atendimento às necessidades de expansão, com padrão de qualidade e equidade;

IX - valorização dos (as) profissionais da educação;

X - promoção dos princípios do respeito aos direitos humanos, à diversidade e à sustentabilidade socioambiental.

Art. 3º As metas previstas no Anexo desta Lei serão cumpridas no prazo de vigência deste PNE, desde que não haja prazo inferior definido para metas e estratégias específicas.

Art. 4º As metas previstas no Anexo desta Lei deverão ter como referência a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios - PNAD, o censo demográfico e os censos nacionais da educação básica e superior mais atualizados, disponíveis na data da publicação desta Lei.

Parágrafo único. O poder público buscará ampliar o escopo das pesquisas com fins estatísticos de forma a incluir informação detalhada sobre o perfil das populações de 4 (quatro) a 17 (dezessete) anos com deficiência.

Art. 5º A execução do PNE e o cumprimento de suas metas serão objeto de monitoramento contínuo e de avaliações periódicas, realizados pelas seguintes instâncias:

I - Ministério da Educação - MEC;

II - Comissão de Educação da Câmara dos Deputados e Comissão de Educação, Cultura e Esporte do Senado Federal;

III - Conselho Nacional de Educação - CNE;

IV - Fórum Nacional de Educação.

§ 1º Compete, ainda, às instâncias referidas no caput:

I - divulgar os resultados do monitoramento e das avaliações nos respectivos sítios institucionais da internet;

II - analisar e propor políticas públicas para assegurar a implementação das estratégias e o cumprimento das metas;

III - analisar e propor a revisão do percentual de investimento público em educação.

§ 2º A cada 2 (dois) anos, ao longo do período de vigência deste PNE, o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP publicará estudos para aferir a evolução no cumprimento das metas estabelecidas no Anexo desta Lei, com informações organizadas por ente federado e consolidadas em âmbito nacional, tendo como referência os estudos e as pesquisas de que trata o art. 4º, sem prejuízo de outras fontes e informações relevantes.

§ 3º A meta progressiva do investimento público em educação será avaliada no quarto ano de vigência do PNE e poderá ser ampliada por meio de lei para atender às necessidades financeiras do cumprimento das demais metas.

§ 4º O investimento público em educação a que se referem o inciso VI do art. 214 da Constituição Federal e a meta 20 do Anexo desta Lei engloba os recursos aplicados na forma do art. 212 da Constituição Federal e do art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, bem como os recursos aplicados nos programas de expansão da educação profissional e superior, inclusive na forma de incentivo e isenção fiscal, as bolsas de estudos concedidas no Brasil e no exterior, os subsídios concedidos em programas de financiamento estudantil e o financiamento de creches, pré-escolas e de educação especial na forma do art. 213 da Constituição Federal.

§ 5º Será destinada à manutenção e ao desenvolvimento do ensino, em acréscimo aos recursos vinculados nos termos do art. 212 da Constituição Federal, além de outros recursos previstos em lei, a parcela da participação no resultado ou da compensação financeira pela

exploração de petróleo e de gás natural, na forma de lei específica, com a finalidade de assegurar o cumprimento da meta prevista no inciso VI do art. 214 da Constituição Federal.

Art. 6º A União promoverá a realização de pelo menos 2 (duas) conferências nacionais de educação até o final do decênio, precedidas de conferências distrital, municipais e estaduais, articuladas e coordenadas pelo Fórum Nacional de Educação, instituído nesta Lei, no âmbito do Ministério da Educação.

§ 1º O Fórum Nacional de Educação, além da atribuição referida no caput:

I - acompanhará a execução do PNE e o cumprimento de suas metas;

II - promoverá a articulação das conferências nacionais de educação com as conferências regionais, estaduais e municipais que as precederem.

§ 2º As conferências nacionais de educação realizar-se-ão com intervalo de até 4 (quatro) anos entre elas, com o objetivo de avaliar a execução deste PNE e subsidiar a elaboração do plano nacional de educação para o decênio subsequente.

Art. 7º A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios atuarão em regime de colaboração, visando ao alcance das metas e à implementação das estratégias objeto deste Plano.

§ 1º Caberá aos gestores federais, estaduais, municipais e do Distrito Federal a adoção das medidas governamentais necessárias ao alcance das metas previstas neste PNE.

§ 2º As estratégias definidas no Anexo desta Lei não elidem a adoção de medidas adicionais em âmbito local ou de instrumentos jurídicos que formalizem a cooperação entre os entes federados, podendo ser complementadas por mecanismos nacionais e locais de coordenação e colaboração recíproca.

§ 3º Os sistemas de ensino dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios criarão mecanismos para o acompanhamento local da consecução das metas deste PNE e dos planos previstos no art. 8º.

§ 4º Haverá regime de colaboração específico para a implementação de modalidades de educação escolar que necessitem considerar territórios étnico-educacionais e a utilização de estratégias que levem em conta as identidades e especificidades socioculturais e linguísticas de cada comunidade envolvida, assegurada a consulta prévia e informada a essa comunidade.

§ 5º Será criada uma instância permanente de negociação e cooperação entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios.

§ 6º O fortalecimento do regime de colaboração entre os Estados e respectivos Municípios incluirá a instituição de instâncias permanentes de negociação, cooperação e pactuação em cada Estado.

§ 7º O fortalecimento do regime de colaboração entre os Municípios dar-se-á, inclusive, mediante a adoção de arranjos de desenvolvimento da educação.

Art. 8º Os Estados, o Distrito Federal e os Municípios deverão elaborar seus correspondentes planos de educação, ou adequar os planos já aprovados em lei, em consonância com as diretrizes, metas e estratégias previstas neste PNE, no prazo de 1 (um) ano contado da publicação desta Lei.

§ 1º Os entes federados estabelecerão nos respectivos planos de educação estratégias que:

I - assegurem a articulação das políticas educacionais com as demais políticas sociais, particularmente as culturais;

II - considerem as necessidades específicas das populações do campo e das comunidades indígenas e quilombolas, asseguradas a equidade educacional e a diversidade cultural;

III - garantam o atendimento das necessidades específicas na educação especial, assegurado o sistema educacional inclusivo em todos os níveis, etapas e modalidades;

IV - promovam a articulação interfederativa na implementação das políticas educacionais.

§ 2º Os processos de elaboração e adequação dos planos de educação dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, de que trata o caput deste artigo, serão realizados com ampla participação de representantes da comunidade educacional e da sociedade civil.

Art. 9º Os Estados, o Distrito Federal e os Municípios deverão aprovar leis específicas para os seus sistemas de ensino, disciplinando a gestão democrática da educação pública nos respectivos âmbitos de atuação, no prazo de 2 (dois) anos contado da publicação desta Lei, adequando, quando for o caso, a legislação local já adotada com essa finalidade.

Art. 10. O plano plurianual, as diretrizes orçamentárias e os orçamentos anuais da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios serão formulados de maneira a assegurar a consignação de dotações orçamentárias compatíveis com as diretrizes, metas e estratégias deste PNE e com os respectivos planos de educação, a fim de viabilizar sua plena execução.

Art. 11. O Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica, coordenado pela União, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, constituirá fonte de informação para a avaliação da qualidade da educação básica e para a orientação das políticas públicas desse nível de ensino.

§ 1º O sistema de avaliação a que se refere o caput produzirá, no máximo a cada 2 (dois) anos:

I - indicadores de rendimento escolar, referentes ao desempenho dos (as) estudantes apurado em exames nacionais de avaliação, com participação de pelo menos 80% (oitenta por cento) dos (as) alunos (as) de cada ano escolar periodicamente avaliado em cada escola, e aos dados pertinentes apurados pelo censo escolar da educação básica;

II - indicadores de avaliação institucional, relativos a características como o perfil do alunado e do corpo dos (as) profissionais da educação, as relações entre dimensão do corpo docente, do corpo técnico e do corpo discente, a infraestrutura das escolas, os recursos pedagógicos disponíveis e os processos da gestão, entre outras relevantes.

§ 2º A elaboração e a divulgação de índices para avaliação da qualidade, como o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica - IDEB, que agreguem os indicadores mencionados no inciso I do § 1º não elidem a obrigatoriedade de divulgação, em separado, de cada um deles.

§ 3º Os indicadores mencionados no § 1º serão estimados por etapa, estabelecimento de ensino, rede escolar, unidade da Federação e em nível agregado nacional, sendo amplamente divulgados, ressalvada a publicação de resultados individuais e indicadores por turma, que fica admitida exclusivamente para a comunidade do respectivo estabelecimento e para o órgão gestor da respectiva rede.

§ 4º Cabem ao Inep a elaboração e o cálculo do Ideb e dos indicadores referidos no § 1º.

§ 5º A avaliação de desempenho dos (as) estudantes em exames, referida no inciso I do § 1º, poderá ser diretamente realizada pela União ou, mediante acordo de cooperação, pelos Estados e Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, Faculdade de Ciências Sociais, Educação e Administração

pelo Distrito Federal, nos respectivos sistemas de ensino e de seus Municípios, caso mantenham sistemas próprios de avaliação do rendimento escolar, assegurada a compatibilidade metodológica entre esses sistemas e o nacional, especialmente no que se refere às escalas de proficiência e ao calendário de aplicação.

Art. 12. Até o final do primeiro semestre do nono ano de vigência deste PNE, o Poder Executivo encaminhará ao Congresso Nacional, sem prejuízo das prerrogativas deste Poder, o projeto de lei referente ao Plano Nacional de Educação a vigorar no período subsequente, que incluirá diagnóstico, diretrizes, metas e estratégias para o próximo decênio.

Art. 13. O poder público deverá instituir, em lei específica, contados 2 (dois) anos da publicação desta Lei, o Sistema Nacional de Educação, responsável pela articulação entre os sistemas de ensino, em regime de colaboração, para efetivação das diretrizes, metas e estratégias do Plano Nacional de Educação.

Art. 14. Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação.

Brasília, 25 de junho de 2014; 193º da Independência e 126º da República.

DILMA ROUSSEFF

Guido Mantega

José Henrique Paim Fernandes

Miriam Belchior

Este texto não substitui o publicado no DOU de 26.6.2014 - Edição extra

ANEXO

METAS E ESTRATÉGIAS

Meta 1: universalizar, até 2016, a educação infantil na pré-escola para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade e ampliar a oferta de educação infantil em creches de forma a atender, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das crianças de até 3 (três) anos até o final da vigência deste PNE.

Estratégias:

1.1) definir, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, metas de expansão das respectivas redes públicas de educação infantil segundo padrão nacional de qualidade, considerando as peculiaridades locais;

1.2) garantir que, ao final da vigência deste PNE, seja inferior a 10% (dez por cento) a diferença entre as taxas de frequência à educação infantil das crianças de até 3 (três) anos oriundas do quinto de renda familiar per capita mais elevado e as do quinto de renda familiar per capita mais baixo;

1.3) realizar, periodicamente, em regime de colaboração, levantamento da demanda por creche para a população de até 3 (três) anos, como forma de planejar a oferta e verificar o atendimento da demanda manifesta;

1.4) estabelecer, no primeiro ano de vigência do PNE, normas, procedimentos e prazos para definição de mecanismos de consulta pública da demanda das famílias por creches;

1.5) manter e ampliar, em regime de colaboração e respeitadas as normas de acessibilidade, programa nacional de construção e reestruturação de escolas, bem como de aquisição de

equipamentos, visando à expansão e à melhoria da rede física de escolas públicas de educação infantil;

1.6) implantar, até o segundo ano de vigência deste PNE, avaliação da educação infantil, a ser realizada a cada 2 (dois) anos, com base em parâmetros nacionais de qualidade, a fim de aferir a infraestrutura física, o quadro de pessoal, as condições de gestão, os recursos pedagógicos, a situação de acessibilidade, entre outros indicadores relevantes;

1.7) articular a oferta de matrículas gratuitas em creches certificadas como entidades beneficentes de assistência social na área de educação com a expansão da oferta na rede escolar pública;

1.8) promover a formação inicial e continuada dos (as) profissionais da educação infantil, garantindo, progressivamente, o atendimento por profissionais com formação superior;

1.9) estimular a articulação entre pós-graduação, núcleos de pesquisa e cursos de formação para profissionais da educação, de modo a garantir a elaboração de currículos e propostas pedagógicas que incorporem os avanços de pesquisas ligadas ao processo de ensino-aprendizagem e às teorias educacionais no atendimento da população de 0 (zero) a 5 (cinco) anos;

1.10) fomentar o atendimento das populações do campo e das comunidades indígenas e quilombolas na educação infantil nas respectivas comunidades, por meio do redimensionamento da distribuição territorial da oferta, limitando a nucleação de escolas e o deslocamento de crianças, de forma a atender às especificidades dessas comunidades, garantido consulta prévia e informada;

1.11) priorizar o acesso à educação infantil e fomentar a oferta do atendimento educacional especializado complementar e suplementar aos (às) alunos (as) com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, assegurando a educação bilíngue para crianças surdas e a transversalidade da educação especial nessa etapa da educação básica;

1.12) implementar, em caráter complementar, programas de orientação e apoio às famílias, por meio da articulação das áreas de educação, saúde e assistência social, com foco no desenvolvimento integral das crianças de até 3 (três) anos de idade;

1.13) preservar as especificidades da educação infantil na organização das redes escolares, garantindo o atendimento da criança de 0 (zero) a 5 (cinco) anos em estabelecimentos que atendam a parâmetros nacionais de qualidade, e a articulação com a etapa escolar seguinte, visando ao ingresso do (a) aluno(a) de 6 (seis) anos de idade no ensino fundamental;

1.14) fortalecer o acompanhamento e o monitoramento do acesso e da permanência das crianças na educação infantil, em especial dos beneficiários de programas de transferência de renda, em colaboração com as famílias e com os órgãos públicos de assistência social, saúde e proteção à infância;

1.15) promover a busca ativa de crianças em idade correspondente à educação infantil, em parceria com órgãos públicos de assistência social, saúde e proteção à infância, preservando o direito de opção da família em relação às crianças de até 3 (três) anos;

1.16) o Distrito Federal e os Municípios, com a colaboração da União e dos Estados, realizarão e publicarão, a cada ano, levantamento da demanda manifesta por educação infantil em creches e pré-escolas, como forma de planejar e verificar o atendimento;

1.17) estimular o acesso à educação infantil em tempo integral, para todas as crianças de 0 (zero) a 5 (cinco) anos, conforme estabelecido nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.

Meta 2: universalizar o ensino fundamental de 9 (nove) anos para toda a população de 6 (seis) a 14 (quatorze) anos e garantir que pelo menos 95% (noventa e cinco por cento) dos alunos concluam essa etapa na idade recomendada, até o último ano de vigência deste PNE.

Estratégias:

2.1) o Ministério da Educação, em articulação e colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, deverá, até o final do 2º (segundo) ano de vigência deste PNE, elaborar e encaminhar ao Conselho Nacional de Educação, precedida de consulta pública nacional, proposta de direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento para os (as) alunos (as) do ensino fundamental;

2.2) pactuar entre União, Estados, Distrito Federal e Municípios, no âmbito da instância permanente de que trata o § 5º do art. 7º desta Lei, a implantação dos direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento que configurarão a base nacional comum curricular do ensino fundamental;

2.3) criar mecanismos para o acompanhamento individualizado dos (as) alunos (as) do ensino fundamental;

2.4) fortalecer o acompanhamento e o monitoramento do acesso, da permanência e do aproveitamento escolar dos beneficiários de programas de transferência de renda, bem como das situações de discriminação, preconceitos e violências na escola, visando ao estabelecimento de condições adequadas para o sucesso escolar dos (as) alunos (as), em colaboração com as famílias e com órgãos públicos de assistência social, saúde e proteção à infância, adolescência e juventude;

2.5) promover a busca ativa de crianças e adolescentes fora da escola, em parceria com órgãos públicos de assistência social, saúde e proteção à infância, adolescência e juventude;

2.6) desenvolver tecnologias pedagógicas que combinem, de maneira articulada, a organização do tempo e das atividades didáticas entre a escola e o ambiente comunitário, considerando as especificidades da educação especial, das escolas do campo e das comunidades indígenas e quilombolas;

2.7) disciplinar, no âmbito dos sistemas de ensino, a organização flexível do trabalho pedagógico, incluindo adequação do calendário escolar de acordo com a realidade local, a identidade cultural e as condições climáticas da região;

2.8) promover a relação das escolas com instituições e movimentos culturais, a fim de garantir a oferta regular de atividades culturais para a livre fruição dos (as) alunos (as) dentro e fora dos espaços escolares, assegurando ainda que as escolas se tornem polos de criação e difusão cultural;

2.9) incentivar a participação dos pais ou responsáveis no acompanhamento das atividades escolares dos filhos por meio do estreitamento das relações entre as escolas e as famílias;

2.10) estimular a oferta do ensino fundamental, em especial dos anos iniciais, para as populações do campo, indígenas e quilombolas, nas próprias comunidades;

2.11) desenvolver formas alternativas de oferta do ensino fundamental, garantida a qualidade, para atender aos filhos e filhas de profissionais que se dedicam a atividades de caráter itinerante;

2.12) oferecer atividades extracurriculares de incentivo aos (às) estudantes e de estímulo a habilidades, inclusive mediante certames e concursos nacionais;

2.13) promover atividades de desenvolvimento e estímulo a habilidades esportivas nas escolas, interligadas a um plano de disseminação do desporto educacional e de desenvolvimento esportivo nacional.

Meta 3: universalizar, até 2016, o atendimento escolar para toda a população de 15 (quinze) a 17 (dezessete) anos e elevar, até o final do período de vigência deste PNE, a taxa líquida de matrículas no ensino médio para 85% (oitenta e cinco por cento).

Estratégias:

3.1) institucionalizar programa nacional de renovação do ensino médio, a fim de incentivar práticas pedagógicas com abordagens interdisciplinares estruturadas pela relação entre teoria e prática, por meio de currículos escolares que organizem, de maneira flexível e diversificada, conteúdos obrigatórios e eletivos articulados em dimensões como ciência, trabalho, linguagens, tecnologia, cultura e esporte, garantindo-se a aquisição de equipamentos e laboratórios, a produção de material didático específico, a formação continuada de professores e a articulação com instituições acadêmicas, esportivas e culturais;

3.2) o Ministério da Educação, em articulação e colaboração com os entes federados e ouvida a sociedade mediante consulta pública nacional, elaborará e encaminhará ao Conselho Nacional de Educação - CNE, até o 2º(segundo) ano de vigência deste PNE, proposta de direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento para os (as) alunos (as) de ensino médio, a serem atingidos nos tempos e etapas de organização deste nível de ensino, com vistas a garantir formação básica comum;

3.3) pactuar entre União, Estados, Distrito Federal e Municípios, no âmbito da instância permanente de que trata o § 5º do art. 7º desta Lei, a implantação dos direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento que configurarão a base nacional comum curricular do ensino médio;

3.4) garantir a fruição de bens e espaços culturais, de forma regular, bem como a ampliação da prática desportiva, integrada ao currículo escolar;

3.5) manter e ampliar programas e ações de correção de fluxo do ensino fundamental, por meio do acompanhamento individualizado do (a) aluno (a) com rendimento escolar defasado e pela adoção de práticas como aulas de reforço no turno complementar, estudos de recuperação e progressão parcial, de forma a reposicioná-lo no ciclo escolar de maneira compatível com sua idade;

3.6) universalizar o Exame Nacional do Ensino Médio - ENEM, fundamentado em matriz de referência do conteúdo curricular do ensino médio e em técnicas estatísticas e psicométricas que permitam comparabilidade de resultados, articulando-o com o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica - SAEB, e promover sua utilização como instrumento de avaliação sistêmica, para subsidiar políticas públicas para a educação básica, de avaliação certificadora, possibilitando aferição de conhecimentos e habilidades adquiridos dentro e fora da escola, e de avaliação classificatória, como critério de acesso à educação superior;

3.7) fomentar a expansão das matrículas gratuitas de ensino médio integrado à educação profissional, observando-se as peculiaridades das populações do campo, das comunidades indígenas e quilombolas e das pessoas com deficiência;

3.8) estruturar e fortalecer o acompanhamento e o monitoramento do acesso e da permanência dos e das jovens beneficiários (as) de programas de transferência de renda, no ensino médio, quanto à frequência, ao aproveitamento escolar e à interação com o coletivo, bem como das situações de discriminação, preconceitos e violências, práticas irregulares de exploração do trabalho, consumo de drogas, gravidez precoce, em colaboração com as famílias e com órgãos públicos de assistência social, saúde e proteção à adolescência e juventude;

3.9) promover a busca ativa da população de 15 (quinze) a 17 (dezessete) anos fora da escola, em articulação com os serviços de assistência social, saúde e proteção à adolescência e à juventude;

3.10) fomentar programas de educação e de cultura para a população urbana e do campo de jovens, na faixa etária de 15 (quinze) a 17 (dezessete) anos, e de adultos, com qualificação social e profissional para aqueles que estejam fora da escola e com defasagem no fluxo escolar;

3.11) redimensionar a oferta de ensino médio nos turnos diurno e noturno, bem como a distribuição territorial das escolas de ensino médio, de forma a atender a toda a demanda, de acordo com as necessidades específicas dos (as) alunos (as);

3.12) desenvolver formas alternativas de oferta do ensino médio, garantida a qualidade, para atender aos filhos e filhas de profissionais que se dedicam a atividades de caráter itinerante;

3.13) implementar políticas de prevenção à evasão motivada por preconceito ou quaisquer formas de discriminação, criando rede de proteção contra formas associadas de exclusão;

3.14) estimular a participação dos adolescentes nos cursos das áreas tecnológicas e científicas.

Meta 4: universalizar, para a população de 4 (quatro) a 17 (dezessete) anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados.

Estratégias:

4.1) contabilizar, para fins do repasse do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB, as matrículas dos (as) estudantes da educação regular da rede pública que recebam atendimento educacional especializado complementar e suplementar, sem prejuízo do cômputo dessas matrículas na educação básica regular, e as matrículas efetivadas, conforme o censo escolar mais atualizado, na educação especial oferecida em instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, conveniadas com o poder público e com atuação exclusiva na modalidade, nos termos da Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007;

4.2) promover, no prazo de vigência deste PNE, a universalização do atendimento escolar à demanda manifesta pelas famílias de crianças de 0 (zero) a 3 (três) anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, observado o que dispõe a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional;

4.3) implantar, ao longo deste PNE, salas de recursos multifuncionais e fomentar a formação continuada de professores e professoras para o atendimento educacional especializado nas escolas urbanas, do campo, indígenas e de comunidades quilombolas;

4.4) garantir atendimento educacional especializado em salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados, nas formas complementar e suplementar, a todos (as) alunos (as) com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, matriculados na rede pública de educação básica, conforme necessidade identificada por meio de avaliação, ouvidos a família e o aluno;

4.5) estimular a criação de centros multidisciplinares de apoio, pesquisa e assessoria, articulados com instituições acadêmicas e integrados por profissionais das áreas de saúde, assistência social, pedagogia e psicologia, para apoiar o trabalho dos (as) professores da educação básica com os (as) alunos (as) com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação;

4.6) manter e ampliar programas suplementares que promovam a acessibilidade nas instituições públicas, para garantir o acesso e a permanência dos (as) alunos (as) com deficiência

por meio da adequação arquitetônica, da oferta de transporte acessível e da disponibilização de material didático próprio e de recursos de tecnologia assistiva, assegurando, ainda, no contexto escolar, em todas as etapas, níveis e modalidades de ensino, a identificação dos (as) alunos (as) com altas habilidades ou superdotação;

4.7) garantir a oferta de educação bilíngue, em Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS como primeira língua e na modalidade escrita da Língua Portuguesa como segunda língua, aos (às) alunos (as) surdos e com deficiência auditiva de 0 (zero) a 17 (dezesete) anos, em escolas e classes bilíngues e em escolas inclusivas, nos termos do art. 22 do Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005, e dos arts. 24 e 30 da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, bem como a adoção do Sistema Braille de leitura para cegos e surdos-cegos;

4.8) garantir a oferta de educação inclusiva, vedada a exclusão do ensino regular sob alegação de deficiência e promovida a articulação pedagógica entre o ensino regular e o atendimento educacional especializado;

4.9) fortalecer o acompanhamento e o monitoramento do acesso à escola e ao atendimento educacional especializado, bem como da permanência e do desenvolvimento escolar dos (as) alunos (as) com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação beneficiários (as) de programas de transferência de renda, juntamente com o combate às situações de discriminação, preconceito e violência, com vistas ao estabelecimento de condições adequadas para o sucesso educacional, em colaboração com as famílias e com os órgãos públicos de assistência social, saúde e proteção à infância, à adolescência e à juventude;

4.10) fomentar pesquisas voltadas para o desenvolvimento de metodologias, materiais didáticos, equipamentos e recursos de tecnologia assistiva, com vistas à promoção do ensino e da aprendizagem, bem como das condições de acessibilidade dos (as) estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação;

4.11) promover o desenvolvimento de pesquisas interdisciplinares para subsidiar a formulação de políticas públicas intersetoriais que atendam as especificidades educacionais de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação que requeiram medidas de atendimento especializado;

4.12) promover a articulação intersetorial entre órgãos e políticas públicas de saúde, assistência social e direitos humanos, em parceria com as famílias, com o fim de desenvolver modelos de atendimento voltados à continuidade do atendimento escolar, na educação de jovens e adultos, das pessoas com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento com idade superior à faixa etária de escolarização obrigatória, de forma a assegurar a atenção integral ao longo da vida;

4.13) apoiar a ampliação das equipes de profissionais da educação para atender à demanda do processo de escolarização dos (das) estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, garantindo a oferta de professores (as) do atendimento educacional especializado, profissionais de apoio ou auxiliares, tradutores (as) e intérpretes de Libras, guias-intérpretes para surdos-cegos, professores de Libras, prioritariamente surdos, e professores bilíngues;

4.14) definir, no segundo ano de vigência deste PNE, indicadores de qualidade e política de avaliação e supervisão para o funcionamento de instituições públicas e privadas que prestam atendimento a alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação;

4.15) promover, por iniciativa do Ministério da Educação, nos órgãos de pesquisa, demografia e estatística competentes, a obtenção de informação detalhada sobre o perfil das pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação de 0 (zero) a 17 (dezesete) anos;

4.16) incentivar a inclusão nos cursos de licenciatura e nos demais cursos de formação para profissionais da educação, inclusive em nível de pós-graduação, observado o disposto no caput do art. 207 da Constituição Federal, dos referenciais teóricos, das teorias de aprendizagem e dos processos de ensino-aprendizagem relacionados ao atendimento educacional de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação;

4.17) promover parcerias com instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, conveniadas com o poder público, visando a ampliar as condições de apoio ao atendimento escolar integral das pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação matriculadas nas redes públicas de ensino;

4.18) promover parcerias com instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, conveniadas com o poder público, visando a ampliar a oferta de formação continuada e a produção de material didático acessível, assim como os serviços de acessibilidade necessários ao pleno acesso, participação e aprendizagem dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação matriculados na rede pública de ensino;

4.19) promover parcerias com instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, conveniadas com o poder público, a fim de favorecer a participação das famílias e da sociedade na construção do sistema educacional inclusivo.

Meta 5: alfabetizar todas as crianças, no máximo, até o final do 3º (terceiro) ano do ensino fundamental.

Estratégias:

5.1) estruturar os processos pedagógicos de alfabetização, nos anos iniciais do ensino fundamental, articulando-os com as estratégias desenvolvidas na pré-escola, com qualificação e valorização dos (as) professores (as) alfabetizadores e com apoio pedagógico específico, a fim de garantir a alfabetização plena de todas as crianças;

5.2) instituir instrumentos de avaliação nacional periódicos e específicos para aferir a alfabetização das crianças, aplicados a cada ano, bem como estimular os sistemas de ensino e as escolas a criarem os respectivos instrumentos de avaliação e monitoramento, implementando medidas pedagógicas para alfabetizar todos os alunos e alunas até o final do terceiro ano do ensino fundamental;

5.3) selecionar, certificar e divulgar tecnologias educacionais para a alfabetização de crianças, assegurada a diversidade de métodos e propostas pedagógicas, bem como o acompanhamento dos resultados nos sistemas de ensino em que forem aplicadas, devendo ser disponibilizadas, preferencialmente, como recursos educacionais abertos;

5.4) fomentar o desenvolvimento de tecnologias educacionais e de práticas pedagógicas inovadoras que assegurem a alfabetização e favoreçam a melhoria do fluxo escolar e a aprendizagem dos (as) alunos (as), consideradas as diversas abordagens metodológicas e sua efetividade;

5.5) apoiar a alfabetização de crianças do campo, indígenas, quilombolas e de populações itinerantes, com a produção de materiais didáticos específicos, e desenvolver instrumentos de acompanhamento que considerem o uso da língua materna pelas comunidades indígenas e a identidade cultural das comunidades quilombolas;

5.6) promover e estimular a formação inicial e continuada de professores (as) para a alfabetização de crianças, com o conhecimento de novas tecnologias educacionais e práticas pedagógicas inovadoras, estimulando a articulação entre programas de pós-graduação stricto sensu e ações de formação continuada de professores (as) para a alfabetização;

5.7) apoiar a alfabetização das pessoas com deficiência, considerando as suas especificidades, inclusive a alfabetização bilíngue de pessoas surdas, sem estabelecimento de terminalidade temporal.

Meta 6: oferecer educação em tempo integral em, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% (vinte e cinco por cento) dos (as) alunos (as) da educação básica.

Estratégias:

6.1) promover, com o apoio da União, a oferta de educação básica pública em tempo integral, por meio de atividades de acompanhamento pedagógico e multidisciplinares, inclusive culturais e esportivas, de forma que o tempo de permanência dos (as) alunos (as) na escola, ou sob sua responsabilidade, passe a ser igual ou superior a 7 (sete) horas diárias durante todo o ano letivo, com a ampliação progressiva da jornada de professores em uma única escola;

6.2) instituir, em regime de colaboração, programa de construção de escolas com padrão arquitetônico e de mobiliário adequado para atendimento em tempo integral, prioritariamente em comunidades pobres ou com crianças em situação de vulnerabilidade social;

6.3) institucionalizar e manter, em regime de colaboração, programa nacional de ampliação e reestruturação das escolas públicas, por meio da instalação de quadras poliesportivas, laboratórios, inclusive de informática, espaços para atividades culturais, bibliotecas, auditórios, cozinhas, refeitórios, banheiros e outros equipamentos, bem como da produção de material didático e da formação de recursos humanos para a educação em tempo integral;

6.4) fomentar a articulação da escola com os diferentes espaços educativos, culturais e esportivos e com equipamentos públicos, como centros comunitários, bibliotecas, praças, parques, museus, teatros, cinemas e planetários;

6.5) estimular a oferta de atividades voltadas à ampliação da jornada escolar de alunos (as) matriculados nas escolas da rede pública de educação básica por parte das entidades privadas de serviço social vinculadas ao sistema sindical, de forma concomitante e em articulação com a rede pública de ensino;

6.6) orientar a aplicação da gratuidade de que trata o art. 13 da Lei nº 12.101, de 27 de novembro de 2009, em atividades de ampliação da jornada escolar de alunos (as) das escolas da rede pública de educação básica, de forma concomitante e em articulação com a rede pública de ensino;

6.7) atender às escolas do campo e de comunidades indígenas e quilombolas na oferta de educação em tempo integral, com base em consulta prévia e informada, considerando-se as peculiaridades locais;

6.8) garantir a educação em tempo integral para pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação na faixa etária de 4 (quatro) a 17 (dezessete) anos, assegurando atendimento educacional especializado complementar e suplementar ofertado em salas de recursos multifuncionais da própria escola ou em instituições especializadas;

6.9) adotar medidas para otimizar o tempo de permanência dos alunos na escola, direcionando a expansão da jornada para o efetivo trabalho escolar, combinado com atividades recreativas, esportivas e culturais.

Meta 7: fomentar a qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem de modo a atingir as seguintes médias nacionais para o Ideb:

	2015	2017	2019	2021
Anos iniciais do ensino fundamental	5,2	5,5	5,7	6,0
Anos finais do ensino fundamental	4,7	5,0	5,2	5,5
Ensino médio	4,3	4,7	5,0	5,2

Estratégias:

7.1) estabelecer e implantar, mediante pactuação interfederativa, diretrizes pedagógicas para a educação básica e a base nacional comum dos currículos, com direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento dos (as) alunos (as) para cada ano do ensino fundamental e médio, respeitada a diversidade regional, estadual e local;

7.2) assegurar que:

a) no quinto ano de vigência deste PNE, pelo menos 70% (setenta por cento) dos (as) alunos (as) do ensino fundamental e do ensino médio tenham alcançado nível suficiente de aprendizado em relação aos direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento de seu ano de estudo, e 50% (cinquenta por cento), pelo menos, o nível desejável;

b) no último ano de vigência deste PNE, todos os (as) estudantes do ensino fundamental e do ensino médio tenham alcançado nível suficiente de aprendizado em relação aos direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento de seu ano de estudo, e 80% (oitenta por cento), pelo menos, o nível desejável;

7.3) constituir, em colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, um conjunto nacional de indicadores de avaliação institucional com base no perfil do alunado e do corpo de profissionais da educação, nas condições de infraestrutura das escolas, nos recursos pedagógicos disponíveis, nas características da gestão e em outras dimensões relevantes, considerando as especificidades das modalidades de ensino;

7.4) induzir processo contínuo de autoavaliação das escolas de educação básica, por meio da constituição de instrumentos de avaliação que orientem as dimensões a serem fortalecidas, destacando-se a elaboração de planejamento estratégico, a melhoria contínua da qualidade educacional, a formação continuada dos (as) profissionais da educação e o aprimoramento da gestão democrática;

7.5) formalizar e executar os planos de ações articuladas dando cumprimento às metas de qualidade estabelecidas para a educação básica pública e às estratégias de apoio técnico e financeiro voltadas à melhoria da gestão educacional, à formação de professores e professoras e profissionais de serviços e apoio escolares, à ampliação e ao desenvolvimento de recursos pedagógicos e à melhoria e expansão da infraestrutura física da rede escolar;

7.6) associar a prestação de assistência técnica financeira à fixação de metas intermediárias, nos termos estabelecidos conforme pactuação voluntária entre os entes, priorizando sistemas e redes de ensino com Ideb abaixo da média nacional;

7.7) aprimorar continuamente os instrumentos de avaliação da qualidade do ensino fundamental e médio, de forma a englobar o ensino de ciências nos exames aplicados nos anos finais do ensino fundamental, e incorporar o Exame Nacional do Ensino Médio, assegurada a sua universalização, ao sistema de avaliação da educação básica, bem como apoiar o uso dos resultados das avaliações nacionais pelas escolas e redes de ensino para a melhoria de seus processos e práticas pedagógicas;

7.8) desenvolver indicadores específicos de avaliação da qualidade da educação especial, bem como da qualidade da educação bilíngue para surdos;

7.9) orientar as políticas das redes e sistemas de ensino, de forma a buscar atingir as metas do Ideb, diminuindo a diferença entre as escolas com os menores índices e a média nacional, garantindo equidade da aprendizagem e reduzindo pela metade, até o último ano de vigência deste PNE, as diferenças entre as médias dos índices dos Estados, inclusive do Distrito Federal, e dos Municípios;

7.10) fixar, acompanhar e divulgar bienalmente os resultados pedagógicos dos indicadores do sistema nacional de avaliação da educação básica e do Ideb, relativos às escolas, às redes públicas de educação básica e aos sistemas de ensino da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, assegurando a contextualização desses resultados, com relação a indicadores sociais relevantes, como os de nível socioeconômico das famílias dos (as) alunos (as), e a transparência e o acesso público às informações técnicas de concepção e operação do sistema de avaliação;

7.11) melhorar o desempenho dos alunos da educação básica nas avaliações da aprendizagem no Programa Internacional de Avaliação de Estudantes - PISA, tomado como instrumento externo de referência, internacionalmente reconhecido, de acordo com as seguintes projeções:

PISA	2015	2018	2021
Média dos resultados em matemática, leitura e ciências	438	455	473

7.12) incentivar o desenvolvimento, selecionar, certificar e divulgar tecnologias educacionais para a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio e incentivar práticas pedagógicas inovadoras que assegurem a melhoria do fluxo escolar e a aprendizagem, assegurada a diversidade de métodos e propostas pedagógicas, com preferência para softwares livres e recursos educacionais abertos, bem como o acompanhamento dos resultados nos sistemas de ensino em que forem aplicadas;

7.13) garantir transporte gratuito para todos (as) os (as) estudantes da educação do campo na faixa etária da educação escolar obrigatória, mediante renovação e padronização integral da frota de veículos, de acordo com especificações definidas pelo Instituto Nacional de Metrologia, Qualidade e Tecnologia - INMETRO, e financiamento compartilhado, com participação da União proporcional às necessidades dos entes federados, visando a reduzir a evasão escolar e o tempo médio de deslocamento a partir de cada situação local;

7.14) desenvolver pesquisas de modelos alternativos de atendimento escolar para a população do campo que considerem as especificidades locais e as boas práticas nacionais e internacionais;

7.15) universalizar, até o quinto ano de vigência deste PNE, o acesso à rede mundial de computadores em banda larga de alta velocidade e triplicar, até o final da década, a relação computador/aluno (a) nas escolas da rede pública de educação básica, promovendo a utilização pedagógica das tecnologias da informação e da comunicação;

7.16) apoiar técnica e financeiramente a gestão escolar mediante transferência direta de recursos financeiros à escola, garantindo a participação da comunidade escolar no planejamento e na aplicação dos recursos, visando à ampliação da transparência e ao efetivo desenvolvimento da gestão democrática;

7.17) ampliar programas e aprofundar ações de atendimento ao (à) aluno (a), em todas as etapas da educação básica, por meio de programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde;

7.18) assegurar a todas as escolas públicas de educação básica o acesso a energia elétrica, abastecimento de água tratada, esgotamento sanitário e manejo dos resíduos sólidos, garantir o acesso dos alunos a espaços para a prática esportiva, a bens culturais e artísticos e a equipamentos

e laboratórios de ciências e, em cada edifício escolar, garantir a acessibilidade às pessoas com deficiência;

7.19) institucionalizar e manter, em regime de colaboração, programa nacional de reestruturação e aquisição de equipamentos para escolas públicas, visando à equalização regional das oportunidades educacionais;

7.20) prover equipamentos e recursos tecnológicos digitais para a utilização pedagógica no ambiente escolar a todas as escolas públicas da educação básica, criando, inclusive, mecanismos para implementação das condições necessárias para a universalização das bibliotecas nas instituições educacionais, com acesso a redes digitais de computadores, inclusive a internet;

7.21) a União, em regime de colaboração com os entes federados subnacionais, estabelecerá, no prazo de 2 (dois) anos contados da publicação desta Lei, parâmetros mínimos de qualidade dos serviços da educação básica, a serem utilizados como referência para infraestrutura das escolas, recursos pedagógicos, entre outros insumos relevantes, bem como instrumento para adoção de medidas para a melhoria da qualidade do ensino;

7.22) informatizar integralmente a gestão das escolas públicas e das secretarias de educação dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, bem como manter programa nacional de formação inicial e continuada para o pessoal técnico das secretarias de educação;

7.23) garantir políticas de combate à violência na escola, inclusive pelo desenvolvimento de ações destinadas à capacitação de educadores para detecção dos sinais de suas causas, como a violência doméstica e sexual, favorecendo a adoção das providências adequadas para promover a construção da cultura de paz e um ambiente escolar dotado de segurança para a comunidade;

7.24) implementar políticas de inclusão e permanência na escola para adolescentes e jovens que se encontram em regime de liberdade assistida e em situação de rua, assegurando os princípios da Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990 - Estatuto da Criança e do Adolescente;

7.25) garantir nos currículos escolares conteúdos sobre a história e as culturas afro-brasileira e indígenas e implementar ações educacionais, nos termos das Leis nºs 10.639, de 9 de janeiro de 2003, e 11.645, de 10 de março de 2008, assegurando-se a implementação das respectivas diretrizes curriculares nacionais, por meio de ações colaborativas com fóruns de educação para a diversidade étnico-racial, conselhos escolares, equipes pedagógicas e a sociedade civil;

7.26) consolidar a educação escolar no campo de populações tradicionais, de populações itinerantes e de comunidades indígenas e quilombolas, respeitando a articulação entre os ambientes escolares e comunitários e garantindo: o desenvolvimento sustentável e preservação da identidade cultural; a participação da comunidade na definição do modelo de organização pedagógica e de gestão das instituições, consideradas as práticas socioculturais e as formas particulares de organização do tempo; a oferta bilíngue na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, em língua materna das comunidades indígenas e em língua portuguesa; a reestruturação e a aquisição de equipamentos; a oferta de programa para a formação inicial e continuada de profissionais da educação; e o atendimento em educação especial;

7.27) desenvolver currículos e propostas pedagógicas específicas para educação escolar para as escolas do campo e para as comunidades indígenas e quilombolas, incluindo os conteúdos culturais correspondentes às respectivas comunidades e considerando o fortalecimento das práticas socioculturais e da língua materna de cada comunidade indígena, produzindo e disponibilizando materiais didáticos específicos, inclusive para os (as) alunos (as) com deficiência;

7.28) mobilizar as famílias e setores da sociedade civil, articulando a educação formal com experiências de educação popular e cidadã, com os propósitos de que a educação seja assumida como responsabilidade de todos e de ampliar o controle social sobre o cumprimento das políticas públicas educacionais;

7.29) promover a articulação dos programas da área da educação, de âmbito local e nacional, com os de outras áreas, como saúde, trabalho e emprego, assistência social, esporte e cultura, possibilitando a criação de rede de apoio integral às famílias, como condição para a melhoria da qualidade educacional;

7.30) universalizar, mediante articulação entre os órgãos responsáveis pelas áreas da saúde e da educação, o atendimento aos (às) estudantes da rede escolar pública de educação básica por meio de ações de prevenção, promoção e atenção à saúde;

7.31) estabelecer ações efetivas especificamente voltadas para a promoção, prevenção, atenção e atendimento à saúde e à integridade física, mental e emocional dos (das) profissionais da educação, como condição para a melhoria da qualidade educacional;

7.32) fortalecer, com a colaboração técnica e financeira da União, em articulação com o sistema nacional de avaliação, os sistemas estaduais de avaliação da educação básica, com participação, por adesão, das redes municipais de ensino, para orientar as políticas públicas e as práticas pedagógicas, com o fornecimento das informações às escolas e à sociedade;

7.33) promover, com especial ênfase, em consonância com as diretrizes do Plano Nacional do Livro e da Leitura, a formação de leitores e leitoras e a capacitação de professores e professoras, bibliotecários e bibliotecárias e agentes da comunidade para atuar como mediadores e mediadoras da leitura, de acordo com a especificidade das diferentes etapas do desenvolvimento e da aprendizagem;

7.34) instituir, em articulação com os Estados, os Municípios e o Distrito Federal, programa nacional de formação de professores e professoras e de alunos e alunas para promover e consolidar política de preservação da memória nacional;

7.35) promover a regulação da oferta da educação básica pela iniciativa privada, de forma a garantir a qualidade e o cumprimento da função social da educação;

7.36) estabelecer políticas de estímulo às escolas que melhorarem o desempenho no Ideb, de modo a valorizar o mérito do corpo docente, da direção e da comunidade escolar.

Meta 8: elevar a escolaridade média da população de 18 (dezoito) a 29 (vinte e nove) anos, de modo a alcançar, no mínimo, 12 (doze) anos de estudo no último ano de vigência deste Plano, para as populações do campo, da região de menor escolaridade no País e dos 25% (vinte e cinco por cento) mais pobres, e igualar a escolaridade média entre negros e não negros declarados à Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE.

Estratégias:

8.1) institucionalizar programas e desenvolver tecnologias para correção de fluxo, para acompanhamento pedagógico individualizado e para recuperação e progressão parcial, bem como priorizar estudantes com rendimento escolar defasado, considerando as especificidades dos segmentos populacionais considerados;

8.2) implementar programas de educação de jovens e adultos para os segmentos populacionais considerados, que estejam fora da escola e com defasagem idade-série, associados a outras estratégias que garantam a continuidade da escolarização, após a alfabetização inicial;

8.3) garantir acesso gratuito a exames de certificação da conclusão dos ensinos fundamental e médio;

8.4) expandir a oferta gratuita de educação profissional técnica por parte das entidades privadas de serviço social e de formação profissional vinculadas ao sistema sindical, de forma

concomitante ao ensino ofertado na rede escolar pública, para os segmentos populacionais considerados;

8.5) promover, em parceria com as áreas de saúde e assistência social, o acompanhamento e o monitoramento do acesso à escola específicos para os segmentos populacionais considerados, identificar motivos de absenteísmo e colaborar com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios para a garantia de frequência e apoio à aprendizagem, de maneira a estimular a ampliação do atendimento desses (as) estudantes na rede pública regular de ensino;

8.6) promover busca ativa de jovens fora da escola pertencentes aos segmentos populacionais considerados, em parceria com as áreas de assistência social, saúde e proteção à juventude.

Meta 9: elevar a taxa de alfabetização da população com 15 (quinze) anos ou mais para 93,5% (noventa e três inteiros e cinco décimos por cento) até 2015 e, até o final da vigência deste PNE, erradicar o analfabetismo absoluto e reduzir em 50% (cinquenta por cento) a taxa de analfabetismo funcional.

Estratégias:

9.1) assegurar a oferta gratuita da educação de jovens e adultos a todos os que não tiveram acesso à educação básica na idade própria;

9.2) realizar diagnóstico dos jovens e adultos com ensino fundamental e médio incompletos, para identificar a demanda ativa por vagas na educação de jovens e adultos;

9.3) implementar ações de alfabetização de jovens e adultos com garantia de continuidade da escolarização básica;

9.4) criar benefício adicional no programa nacional de transferência de renda para jovens e adultos que frequentarem cursos de alfabetização;

9.5) realizar chamadas públicas regulares para educação de jovens e adultos, promovendo-se busca ativa em regime de colaboração entre entes federados e em parceria com organizações da sociedade civil;

9.6) realizar avaliação, por meio de exames específicos, que permita aferir o grau de alfabetização de jovens e adultos com mais de 15 (quinze) anos de idade;

9.7) executar ações de atendimento ao (à) estudante da educação de jovens e adultos por meio de programas suplementares de transporte, alimentação e saúde, inclusive atendimento oftalmológico e fornecimento gratuito de óculos, em articulação com a área da saúde;

9.8) assegurar a oferta de educação de jovens e adultos, nas etapas de ensino fundamental e médio, às pessoas privadas de liberdade em todos os estabelecimentos penais, assegurando-se formação específica dos professores e das professoras e implementação de diretrizes nacionais em regime de colaboração;

9.9) apoiar técnica e financeiramente projetos inovadores na educação de jovens e adultos que visem ao desenvolvimento de modelos adequados às necessidades específicas desses (as) alunos (as);

9.10) estabelecer mecanismos e incentivos que integrem os segmentos empregadores, públicos e privados, e os sistemas de ensino, para promover a compatibilização da jornada de trabalho dos empregados e das empregadas com a oferta das ações de alfabetização e de educação de jovens e adultos;

9.11) implementar programas de capacitação tecnológica da população jovem e adulta, direcionados para os segmentos com baixos níveis de escolarização formal e para os (as) alunos (as) com deficiência, articulando os sistemas de ensino, a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, as universidades, as cooperativas e as associações, por meio de ações de extensão desenvolvidas em centros vocacionais tecnológicos, com tecnologias assistivas que favoreçam a efetiva inclusão social e produtiva dessa população;

9.12) considerar, nas políticas públicas de jovens e adultos, as necessidades dos idosos, com vistas à promoção de políticas de erradicação do analfabetismo, ao acesso a tecnologias educacionais e atividades recreativas, culturais e esportivas, à implementação de programas de valorização e compartilhamento dos conhecimentos e experiência dos idosos e à inclusão dos temas do envelhecimento e da velhice nas escolas.

Meta 10: oferecer, no mínimo, 25% (vinte e cinco por cento) das matrículas de educação de jovens e adultos, nos ensinos fundamental e médio, na forma integrada à educação profissional.

Estratégias:

10.1) manter programa nacional de educação de jovens e adultos voltado à conclusão do ensino fundamental e à formação profissional inicial, de forma a estimular a conclusão da educação básica;

10.2) expandir as matrículas na educação de jovens e adultos, de modo a articular a formação inicial e continuada de trabalhadores com a educação profissional, objetivando a elevação do nível de escolaridade do trabalhador e da trabalhadora;

10.3) fomentar a integração da educação de jovens e adultos com a educação profissional, em cursos planejados, de acordo com as características do público da educação de jovens e adultos e considerando as especificidades das populações itinerantes e do campo e das comunidades indígenas e quilombolas, inclusive na modalidade de educação a distância;

10.4) ampliar as oportunidades profissionais dos jovens e adultos com deficiência e baixo nível de escolaridade, por meio do acesso à educação de jovens e adultos articulada à educação profissional;

10.5) implantar programa nacional de reestruturação e aquisição de equipamentos voltados à expansão e à melhoria da rede física de escolas públicas que atuam na educação de jovens e adultos integrada à educação profissional, garantindo acessibilidade à pessoa com deficiência;

10.6) estimular a diversificação curricular da educação de jovens e adultos, articulando a formação básica e a preparação para o mundo do trabalho e estabelecendo inter-relações entre teoria e prática, nos eixos da ciência, do trabalho, da tecnologia e da cultura e cidadania, de forma a organizar o tempo e o espaço pedagógicos adequados às características desses alunos e alunas;

10.7) fomentar a produção de material didático, o desenvolvimento de currículos e metodologias específicas, os instrumentos de avaliação, o acesso a equipamentos e laboratórios e a formação continuada de docentes das redes públicas que atuam na educação de jovens e adultos articulada à educação profissional;

10.8) fomentar a oferta pública de formação inicial e continuada para trabalhadores e trabalhadoras articulada à educação de jovens e adultos, em regime de colaboração e com apoio de entidades privadas de formação profissional vinculadas ao sistema sindical e de entidades sem fins lucrativos de atendimento à pessoa com deficiência, com atuação exclusiva na modalidade;

10.9) institucionalizar programa nacional de assistência ao estudante, compreendendo ações de assistência social, financeira e de apoio psicopedagógico que contribuam para garantir o acesso,

a permanência, a aprendizagem e a conclusão com êxito da educação de jovens e adultos articulada à educação profissional;

10.10) orientar a expansão da oferta de educação de jovens e adultos articulada à educação profissional, de modo a atender às pessoas privadas de liberdade nos estabelecimentos penais, assegurando-se formação específica dos professores e das professoras e implementação de diretrizes nacionais em regime de colaboração;

10.11) implementar mecanismos de reconhecimento de saberes dos jovens e adultos trabalhadores, a serem considerados na articulação curricular dos cursos de formação inicial e continuada e dos cursos técnicos de nível médio.

Meta 11: triplicar as matrículas da educação profissional técnica de nível médio, assegurando a qualidade da oferta e pelo menos 50% (cinquenta por cento) da expansão no segmento público.

Estratégias:

11.1) expandir as matrículas de educação profissional técnica de nível médio na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, levando em consideração a responsabilidade dos Institutos na ordenação territorial, sua vinculação com arranjos produtivos, sociais e culturais locais e regionais, bem como a interiorização da educação profissional;

11.2) fomentar a expansão da oferta de educação profissional técnica de nível médio nas redes públicas estaduais de ensino;

11.3) fomentar a expansão da oferta de educação profissional técnica de nível médio na modalidade de educação a distância, com a finalidade de ampliar a oferta e democratizar o acesso à educação profissional pública e gratuita, assegurado padrão de qualidade;

11.4) estimular a expansão do estágio na educação profissional técnica de nível médio e do ensino médio regular, preservando-se seu caráter pedagógico integrado ao itinerário formativo do aluno, visando à formação de qualificações próprias da atividade profissional, à contextualização curricular e ao desenvolvimento da juventude;

11.5) ampliar a oferta de programas de reconhecimento de saberes para fins de certificação profissional em nível técnico;

11.6) ampliar a oferta de matrículas gratuitas de educação profissional técnica de nível médio pelas entidades privadas de formação profissional vinculadas ao sistema sindical e entidades sem fins lucrativos de atendimento à pessoa com deficiência, com atuação exclusiva na modalidade;

11.7) expandir a oferta de financiamento estudantil à educação profissional técnica de nível médio oferecida em instituições privadas de educação superior;

11.8) institucionalizar sistema de avaliação da qualidade da educação profissional técnica de nível médio das redes escolares públicas e privadas;

11.9) expandir o atendimento do ensino médio gratuito integrado à formação profissional para as populações do campo e para as comunidades indígenas e quilombolas, de acordo com os seus interesses e necessidades;

11.10) expandir a oferta de educação profissional técnica de nível médio para as pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação;

11.11) elevar gradualmente a taxa de conclusão média dos cursos técnicos de nível médio na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica para 90% (noventa por cento) e elevar, nos cursos presenciais, a relação de alunos (as) por professor para 20 (vinte);

11.12) elevar gradualmente o investimento em programas de assistência estudantil e mecanismos de mobilidade acadêmica, visando a garantir as condições necessárias à permanência dos (as) estudantes e à conclusão dos cursos técnicos de nível médio;

11.13) reduzir as desigualdades étnico-raciais e regionais no acesso e permanência na educação profissional técnica de nível médio, inclusive mediante a adoção de políticas afirmativas, na forma da lei;

11.14) estruturar sistema nacional de informação profissional, articulando a oferta de formação das instituições especializadas em educação profissional aos dados do mercado de trabalho e a consultas promovidas em entidades empresariais e de trabalhadores

Meta 12: elevar a taxa bruta de matrícula na educação superior para 50% (cinquenta por cento) e a taxa líquida para 33% (trinta e três por cento) da população de 18 (dezoito) a 24 (vinte e quatro) anos, assegurada a qualidade da oferta e expansão para, pelo menos, 40% (quarenta por cento) das novas matrículas, no segmento público.

Estratégias:

12.1) otimizar a capacidade instalada da estrutura física e de recursos humanos das instituições públicas de educação superior, mediante ações planejadas e coordenadas, de forma a ampliar e interiorizar o acesso à graduação;

12.2) ampliar a oferta de vagas, por meio da expansão e interiorização da rede federal de educação superior, da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e do sistema Universidade Aberta do Brasil, considerando a densidade populacional, a oferta de vagas públicas em relação à população na idade de referência e observadas as características regionais das micro e mesorregiões definidas pela Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE, uniformizando a expansão no território nacional;

12.3) elevar gradualmente a taxa de conclusão média dos cursos de graduação presenciais nas universidades públicas para 90% (noventa por cento), ofertar, no mínimo, um terço das vagas em cursos noturnos e elevar a relação de estudantes por professor (a) para 18 (dezoito), mediante estratégias de aproveitamento de créditos e inovações acadêmicas que valorizem a aquisição de competências de nível superior;

12.4) fomentar a oferta de educação superior pública e gratuita prioritariamente para a formação de professores e professoras para a educação básica, sobretudo nas áreas de ciências e matemática, bem como para atender ao déficit de profissionais em áreas específicas;

12.5) ampliar as políticas de inclusão e de assistência estudantil dirigidas aos (às) estudantes de instituições públicas, bolsistas de instituições privadas de educação superior e beneficiários do Fundo de Financiamento Estudantil - FIES, de que trata a Lei nº 10.260, de 12 de julho de 2001, na educação superior, de modo a reduzir as desigualdades étnico-raciais e ampliar as taxas de acesso e permanência na educação superior de estudantes egressos da escola pública, afrodescendentes e indígenas e de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, de forma a apoiar seu sucesso acadêmico;

12.6) expandir o financiamento estudantil por meio do Fundo de Financiamento Estudantil - FIES, de que trata a Lei nº 10.260, de 12 de julho de 2001, com a constituição de fundo garantidor do financiamento, de forma a dispensar progressivamente a exigência de fiador;

12.7) assegurar, no mínimo, 10% (dez por cento) do total de créditos curriculares exigidos para a graduação em programas e projetos de extensão universitária, orientando sua ação, prioritariamente, para áreas de grande pertinência social;

12.8) ampliar a oferta de estágio como parte da formação na educação superior;

12.9) ampliar a participação proporcional de grupos historicamente desfavorecidos na educação superior, inclusive mediante a adoção de políticas afirmativas, na forma da lei;

12.10) assegurar condições de acessibilidade nas instituições de educação superior, na forma da legislação;

12.11) fomentar estudos e pesquisas que analisem a necessidade de articulação entre formação, currículo, pesquisa e mundo do trabalho, considerando as necessidades econômicas, sociais e culturais do País;

12.12) consolidar e ampliar programas e ações de incentivo à mobilidade estudantil e docente em cursos de graduação e pós-graduação, em âmbito nacional e internacional, tendo em vista o enriquecimento da formação de nível superior;

12.13) expandir atendimento específico a populações do campo e comunidades indígenas e quilombolas, em relação a acesso, permanência, conclusão e formação de profissionais para atuação nessas populações;

12.14) mapear a demanda e fomentar a oferta de formação de pessoal de nível superior, destacadamente a que se refere à formação nas áreas de ciências e matemática, considerando as necessidades do desenvolvimento do País, a inovação tecnológica e a melhoria da qualidade da educação básica;

12.15) institucionalizar programa de composição de acervo digital de referências bibliográficas e audiovisuais para os cursos de graduação, assegurada a acessibilidade às pessoas com deficiência;

12.16) consolidar processos seletivos nacionais e regionais para acesso à educação superior como forma de superar exames vestibulares isolados;

12.17) estimular mecanismos para ocupar as vagas ociosas em cada período letivo na educação superior pública;

12.18) estimular a expansão e reestruturação das instituições de educação superior estaduais e municipais cujo ensino seja gratuito, por meio de apoio técnico e financeiro do Governo Federal, mediante termo de adesão a programa de reestruturação, na forma de regulamento, que considere a sua contribuição para a ampliação de vagas, a capacidade fiscal e as necessidades dos sistemas de ensino dos entes mantenedores na oferta e qualidade da educação básica;

12.19) reestruturar com ênfase na melhoria de prazos e qualidade da decisão, no prazo de 2 (dois) anos, os procedimentos adotados na área de avaliação, regulação e supervisão, em relação aos processos de autorização de cursos e instituições, de reconhecimento ou renovação de reconhecimento de cursos superiores e de credenciamento ou credenciamento de instituições, no âmbito do sistema federal de ensino;

12.20) ampliar, no âmbito do Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior - FIES, de que trata a Lei nº 10.260, de 12 de julho de 2001, e do Programa Universidade para Todos - PROUNI, de que trata a Lei nº 11.096, de 13 de janeiro de 2005, os benefícios destinados à concessão de financiamento a estudantes regularmente matriculados em cursos superiores presenciais ou a distância, com avaliação positiva, de acordo com regulamentação própria, nos processos conduzidos pelo Ministério da Educação;

12.21) fortalecer as redes físicas de laboratórios multifuncionais das IES e ICTs nas áreas estratégicas definidas pela política e estratégias nacionais de ciência, tecnologia e inovação.

Meta 13: elevar a qualidade da educação superior e ampliar a proporção de mestres e doutores do corpo docente em efetivo exercício no conjunto do sistema de educação superior para 75% (setenta e cinco por cento), sendo, do total, no mínimo, 35% (trinta e cinco por cento) doutores.

Estratégias:

13.1) aperfeiçoar o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior - SINAES, de que trata a Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004, fortalecendo as ações de avaliação, regulação e supervisão;

13.2) ampliar a cobertura do Exame Nacional de Desempenho de Estudantes - ENADE, de modo a ampliar o quantitativo de estudantes e de áreas avaliadas no que diz respeito à aprendizagem resultante da graduação;

13.3) induzir processo contínuo de autoavaliação das instituições de educação superior, fortalecendo a participação das comissões próprias de avaliação, bem como a aplicação de instrumentos de avaliação que orientem as dimensões a serem fortalecidas, destacando-se a qualificação e a dedicação do corpo docente;

13.4) promover a melhoria da qualidade dos cursos de pedagogia e licenciaturas, por meio da aplicação de instrumento próprio de avaliação aprovado pela Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior - CONAES, integrando-os às demandas e necessidades das redes de educação básica, de modo a permitir aos graduandos a aquisição das qualificações necessárias a conduzir o processo pedagógico de seus futuros alunos (as), combinando formação geral e específica com a prática didática, além da educação para as relações étnico-raciais, a diversidade e as necessidades das pessoas com deficiência;

13.5) elevar o padrão de qualidade das universidades, direcionando sua atividade, de modo que realizem, efetivamente, pesquisa institucionalizada, articulada a programas de pós-graduação stricto sensu;

13.6) substituir o Exame Nacional de Desempenho de Estudantes - ENADE aplicado ao final do primeiro ano do curso de graduação pelo Exame Nacional do Ensino Médio - ENEM, a fim de apurar o valor agregado dos cursos de graduação;

13.7) fomentar a formação de consórcios entre instituições públicas de educação superior, com vistas a potencializar a atuação regional, inclusive por meio de plano de desenvolvimento institucional integrado, assegurando maior visibilidade nacional e internacional às atividades de ensino, pesquisa e extensão;

13.8) elevar gradualmente a taxa de conclusão média dos cursos de graduação presenciais nas universidades públicas, de modo a atingir 90% (noventa por cento) e, nas instituições privadas, 75% (setenta e cinco por cento), em 2020, e fomentar a melhoria dos resultados de aprendizagem, de modo que, em 5 (cinco) anos, pelo menos 60% (sessenta por cento) dos estudantes apresentem desempenho positivo igual ou superior a 60% (sessenta por cento) no Exame Nacional de Desempenho de Estudantes - ENADE e, no último ano de vigência, pelo menos 75% (setenta e cinco por cento) dos estudantes obtenham desempenho positivo igual ou superior a 75% (setenta e cinco por cento) nesse exame, em cada área de formação profissional;

13.9) promover a formação inicial e continuada dos (as) profissionais técnico-administrativos da educação superior.

Meta 14: elevar gradualmente o número de matrículas na pós-graduação stricto sensu, de modo a atingir a titulação anual de 60.000 (sessenta mil) mestres e 25.000 (vinte e cinco mil) doutores.

Estratégias:

14.1) expandir o financiamento da pós-graduação stricto sensu por meio das agências oficiais de fomento;

14.2) estimular a integração e a atuação articulada entre a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES e as agências estaduais de fomento à pesquisa;

14.3) expandir o financiamento estudantil por meio do Fies à pós-graduação stricto sensu;

14.4) expandir a oferta de cursos de pós-graduação stricto sensu, utilizando inclusive metodologias, recursos e tecnologias de educação a distância;

14.5) implementar ações para reduzir as desigualdades étnico-raciais e regionais e para favorecer o acesso das populações do campo e das comunidades indígenas e quilombolas a programas de mestrado e doutorado;

14.6) ampliar a oferta de programas de pós-graduação stricto sensu, especialmente os de doutorado, nos campi novos abertos em decorrência dos programas de expansão e interiorização das instituições superiores públicas;

14.7) manter e expandir programa de acervo digital de referências bibliográficas para os cursos de pós-graduação, assegurada a acessibilidade às pessoas com deficiência;

14.8) estimular a participação das mulheres nos cursos de pós-graduação stricto sensu, em particular aqueles ligados às áreas de Engenharia, Matemática, Física, Química, Informática e outros no campo das ciências;

14.9) consolidar programas, projetos e ações que objetivem a internacionalização da pesquisa e da pós-graduação brasileiras, incentivando a atuação em rede e o fortalecimento de grupos de pesquisa;

14.10) promover o intercâmbio científico e tecnológico, nacional e internacional, entre as instituições de ensino, pesquisa e extensão;

14.11) ampliar o investimento em pesquisas com foco em desenvolvimento e estímulo à inovação, bem como incrementar a formação de recursos humanos para a inovação, de modo a buscar o aumento da competitividade das empresas de base tecnológica;

14.12) ampliar o investimento na formação de doutores de modo a atingir a proporção de 4 (quatro) doutores por 1.000 (mil) habitantes;

14.13) aumentar qualitativa e quantitativamente o desempenho científico e tecnológico do País e a competitividade internacional da pesquisa brasileira, ampliando a cooperação científica com empresas, Instituições de Educação Superior - IES e demais Instituições Científicas e Tecnológicas - ICTs;

14.14) estimular a pesquisa científica e de inovação e promover a formação de recursos humanos que valorize a diversidade regional e a biodiversidade da região amazônica e do cerrado, bem como a gestão de recursos hídricos no semiárido para mitigação dos efeitos da seca e geração de emprego e renda na região;

14.15) estimular a pesquisa aplicada, no âmbito das IES e das ICTs, de modo a incrementar a inovação e a produção e registro de patentes.

Meta 15: garantir, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, no prazo de 1 (um) ano de vigência deste PNE, política nacional de formação dos profissionais da educação de que tratam os incisos I, II e III do caput do art. 61 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, assegurado que todos os professores e as professoras da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam.

Estratégias:

15.1) atuar, conjuntamente, com base em plano estratégico que apresente diagnóstico das necessidades de formação de profissionais da educação e da capacidade de atendimento, por parte de instituições públicas e comunitárias de educação superior existentes nos Estados, Distrito Federal e Municípios, e defina obrigações recíprocas entre os partícipes;

15.2) consolidar o financiamento estudantil a estudantes matriculados em cursos de licenciatura com avaliação positiva pelo Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior - SINAES, na forma da Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004, inclusive a amortização do saldo devedor pela docência efetiva na rede pública de educação básica;

15.3) ampliar programa permanente de iniciação à docência a estudantes matriculados em cursos de licenciatura, a fim de aprimorar a formação de profissionais para atuar no magistério da educação básica;

15.4) consolidar e ampliar plataforma eletrônica para organizar a oferta e as matrículas em cursos de formação inicial e continuada de profissionais da educação, bem como para divulgar e atualizar seus currículos eletrônicos;

15.5) implementar programas específicos para formação de profissionais da educação para as escolas do campo e de comunidades indígenas e quilombolas e para a educação especial;

15.6) promover a reforma curricular dos cursos de licenciatura e estimular a renovação pedagógica, de forma a assegurar o foco no aprendizado do (a) aluno (a), dividindo a carga horária em formação geral, formação na área do saber e didática específica e incorporando as modernas tecnologias de informação e comunicação, em articulação com a base nacional comum dos currículos da educação básica, de que tratam as estratégias 2.1, 2.2, 3.2 e 3.3 deste PNE;

15.7) garantir, por meio das funções de avaliação, regulação e supervisão da educação superior, a plena implementação das respectivas diretrizes curriculares;

15.8) valorizar as práticas de ensino e os estágios nos cursos de formação de nível médio e superior dos profissionais da educação, visando ao trabalho sistemático de articulação entre a formação acadêmica e as demandas da educação básica;

15.9) implementar cursos e programas especiais para assegurar formação específica na educação superior, nas respectivas áreas de atuação, aos docentes com formação de nível médio na modalidade normal, não licenciados ou licenciados em área diversa da de atuação docente, em efetivo exercício;

15.10) fomentar a oferta de cursos técnicos de nível médio e tecnológicos de nível superior destinados à formação, nas respectivas áreas de atuação, dos (as) profissionais da educação de outros segmentos que não os do magistério;

15.11) implantar, no prazo de 1 (um) ano de vigência desta Lei, política nacional de formação continuada para os (as) profissionais da educação de outros segmentos que não os do magistério, construída em regime de colaboração entre os entes federados;

15.12) instituir programa de concessão de bolsas de estudos para que os professores de idiomas das escolas públicas de educação básica realizem estudos de imersão e aperfeiçoamento nos países que tenham como idioma nativo as línguas que lecionem;

15.13) desenvolver modelos de formação docente para a educação profissional que valorizem a experiência prática, por meio da oferta, nas redes federal e estaduais de educação profissional, de cursos voltados à complementação e certificação didático-pedagógica de profissionais experientes.

Meta 16: formar, em nível de pós-graduação, 50% (cinquenta por cento) dos professores da educação básica, até o último ano de vigência deste PNE, e garantir a todos (as) os (as) profissionais da educação básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino.

Estratégias:

16.1) realizar, em regime de colaboração, o planejamento estratégico para dimensionamento da demanda por formação continuada e fomentar a respectiva oferta por parte das instituições públicas de educação superior, de forma orgânica e articulada às políticas de formação dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios;

16.2) consolidar política nacional de formação de professores e professoras da educação básica, definindo diretrizes nacionais, áreas prioritárias, instituições formadoras e processos de certificação das atividades formativas;

16.3) expandir programa de composição de acervo de obras didáticas, paradidáticas e de literatura e de dicionários, e programa específico de acesso a bens culturais, incluindo obras e materiais produzidos em Libras e em Braille, sem prejuízo de outros, a serem disponibilizados para os professores e as professoras da rede pública de educação básica, favorecendo a construção do conhecimento e a valorização da cultura da investigação;

16.4) ampliar e consolidar portal eletrônico para subsidiar a atuação dos professores e das professoras da educação básica, disponibilizando gratuitamente materiais didáticos e pedagógicos suplementares, inclusive aqueles com formato acessível;

16.5) ampliar a oferta de bolsas de estudo para pós-graduação dos professores e das professoras e demais profissionais da educação básica;

16.6) fortalecer a formação dos professores e das professoras das escolas públicas de educação básica, por meio da implementação das ações do Plano Nacional do Livro e Leitura e da instituição de programa nacional de disponibilização de recursos para acesso a bens culturais pelo magistério público.

Meta 17: valorizar os (as) profissionais do magistério das redes públicas de educação básica de forma a equiparar seu rendimento médio ao dos (as) demais profissionais com escolaridade equivalente, até o final do sexto ano de vigência deste PNE.

Estratégias:

17.1) constituir, por iniciativa do Ministério da Educação, até o final do primeiro ano de vigência deste PNE, fórum permanente, com representação da União, dos Estados, do Distrito Federal, dos Municípios e dos trabalhadores da educação, para acompanhamento da atualização progressiva do valor do piso salarial nacional para os profissionais do magistério público da educação básica;

17.2) constituir como tarefa do fórum permanente o acompanhamento da evolução salarial por meio de indicadores da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios - PNAD, periodicamente divulgados pela Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE;

17.3) implementar, no âmbito da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, planos de Carreira para os (as) profissionais do magistério das redes públicas de educação básica, observados os critérios estabelecidos na Lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008, com implantação gradual do cumprimento da jornada de trabalho em um único estabelecimento escolar;

17.4) ampliar a assistência financeira específica da União aos entes federados para implementação de políticas de valorização dos (as) profissionais do magistério, em particular o piso salarial nacional profissional.

Meta 18: assegurar, no prazo de 2 (dois) anos, a existência de planos de Carreira para os (as) profissionais da educação básica e superior pública de todos os sistemas de ensino e, para o plano de Carreira dos (as) profissionais da educação básica pública, tomar como referência o piso salarial nacional profissional, definido em lei federal, nos termos do inciso VIII do art. 206 da Constituição Federal.

Estratégias:

18.1) estruturar as redes públicas de educação básica de modo que, até o início do terceiro ano de vigência deste PNE, 90% (noventa por cento), no mínimo, dos respectivos profissionais do magistério e 50% (cinquenta por cento), no mínimo, dos respectivos profissionais da educação não docentes sejam ocupantes de cargos de provimento efetivo e estejam em exercício nas redes escolares a que se encontrem vinculados;

18.2) implantar, nas redes públicas de educação básica e superior, acompanhamento dos profissionais iniciantes, supervisionados por equipe de profissionais experientes, a fim de fundamentar, com base em avaliação documentada, a decisão pela efetivação após o estágio probatório e oferecer, durante esse período, curso de aprofundamento de estudos na área de atuação do (a) professor (a), com destaque para os conteúdos a serem ensinados e as metodologias de ensino de cada disciplina;

18.3) realizar, por iniciativa do Ministério da Educação, a cada 2 (dois) anos a partir do segundo ano de vigência deste PNE, prova nacional para subsidiar os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, mediante adesão, na realização de concursos públicos de admissão de profissionais do magistério da educação básica pública;

18.4) prever, nos planos de Carreira dos profissionais da educação dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, licenças remuneradas e incentivos para qualificação profissional, inclusive em nível de pós-graduação stricto sensu;

18.5) realizar anualmente, a partir do segundo ano de vigência deste PNE, por iniciativa do Ministério da Educação, em regime de colaboração, o censo dos (as) profissionais da educação básica de outros segmentos que não os do magistério;

18.6) considerar as especificidades socioculturais das escolas do campo e das comunidades indígenas e quilombolas no provimento de cargos efetivos para essas escolas;

18.7) priorizar o repasse de transferências federais voluntárias, na área de educação, para os Estados, o Distrito Federal e os Municípios que tenham aprovado lei específica estabelecendo planos de Carreira para os (as) profissionais da educação;

18.8) estimular a existência de comissões permanentes de profissionais da educação de todos os sistemas de ensino, em todas as instâncias da Federação, para subsidiar os órgãos competentes na elaboração, reestruturação e implementação dos planos de Carreira.

Meta 19: assegurar condições, no prazo de 2 (dois) anos, para a efetivação da gestão democrática da educação, associada a critérios técnicos de mérito e desempenho e à consulta pública à comunidade escolar, no âmbito das escolas públicas, prevendo recursos e apoio técnico da União para tanto.

Estratégias:

19.1) priorizar o repasse de transferências voluntárias da União na área da educação para os entes federados que tenham aprovado legislação específica que regulamente a matéria na área de sua abrangência, respeitando-se a legislação nacional, e que considere, conjuntamente, para a nomeação dos diretores e diretoras de escola, critérios técnicos de mérito e desempenho, bem como a participação da comunidade escolar;

19.2) ampliar os programas de apoio e formação aos (às) conselheiros (as) dos conselhos de acompanhamento e controle social do Fundeb, dos conselhos de alimentação escolar, dos conselhos regionais e de outros e aos (às) representantes educacionais em demais conselhos de acompanhamento de políticas públicas, garantindo a esses colegiados recursos financeiros, espaço físico adequado, equipamentos e meios de transporte para visitas à rede escolar, com vistas ao bom desempenho de suas funções;

19.3) incentivar os Estados, o Distrito Federal e os Municípios a constituírem Fóruns Permanentes de Educação, com o intuito de coordenar as conferências municipais, estaduais e distrital bem como efetuar o acompanhamento da execução deste PNE e dos seus planos de educação;

19.4) estimular, em todas as redes de educação básica, a constituição e o fortalecimento de grêmios estudantis e associações de pais, assegurando-se lhes, inclusive, espaços adequados e condições de funcionamento nas escolas e fomentando a sua articulação orgânica com os conselhos escolares, por meio das respectivas representações;

19.5) estimular a constituição e o fortalecimento de conselhos escolares e conselhos municipais de educação, como instrumentos de participação e fiscalização na gestão escolar e educacional, inclusive por meio de programas de formação de conselheiros, assegurando-se condições de funcionamento autônomo;

19.6) estimular a participação e a consulta de profissionais da educação, alunos (as) e seus familiares na formulação dos projetos político-pedagógicos, currículos escolares, planos de gestão escolar e regimentos escolares, assegurando a participação dos pais na avaliação de docentes e gestores escolares;

19.7) favorecer processos de autonomia pedagógica, administrativa e de gestão financeira nos estabelecimentos de ensino;

19.8) desenvolver programas de formação de diretores e gestores escolares, bem como aplicar prova nacional específica, a fim de subsidiar a definição de critérios objetivos para o provimento dos cargos, cujos resultados possam ser utilizados por adesão.

Meta 20: ampliar o investimento público em educação pública de forma a atingir, no mínimo, o patamar de 7% (sete por cento) do Produto Interno Bruto - PIB do País no 5º (quinto) ano de vigência desta Lei e, no mínimo, o equivalente a 10% (dez por cento) do PIB ao final do decênio.

Estratégias:

20.1) garantir fontes de financiamento permanentes e sustentáveis para todos os níveis, etapas e modalidades da educação básica, observando-se as políticas de colaboração entre os entes federados, em especial as decorrentes do art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias e do § 1º do art. 75 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que tratam da

capacidade de atendimento e do esforço fiscal de cada ente federado, com vistas a atender suas demandas educacionais à luz do padrão de qualidade nacional;

20.2) aperfeiçoar e ampliar os mecanismos de acompanhamento da arrecadação da contribuição social do salário-educação;

20.3) destinar à manutenção e desenvolvimento do ensino, em acréscimo aos recursos vinculados nos termos do art. 212 da Constituição Federal, na forma da lei específica, a parcela da participação no resultado ou da compensação financeira pela exploração de petróleo e gás natural e outros recursos, com a finalidade de cumprimento da meta prevista no inciso VI do caput do art. 214 da Constituição Federal;

20.4) fortalecer os mecanismos e os instrumentos que assegurem, nos termos do parágrafo único do art. 48 da Lei Complementar nº 101, de 4 de maio de 2000, a transparência e o controle social na utilização dos recursos públicos aplicados em educação, especialmente a realização de audiências públicas, a criação de portais eletrônicos de transparência e a capacitação dos membros de conselhos de acompanhamento e controle social do Fundeb, com a colaboração entre o Ministério da Educação, as Secretarias de Educação dos Estados e dos Municípios e os Tribunais de Contas da União, dos Estados e dos Municípios;

20.5) desenvolver, por meio do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP, estudos e acompanhamento regular dos investimentos e custos por aluno da educação básica e superior pública, em todas as suas etapas e modalidades;

20.6) no prazo de 2 (dois) anos da vigência deste PNE, será implantado o Custo Aluno-Qualidade inicial - CAQi, referenciado no conjunto de padrões mínimos estabelecidos na legislação educacional e cujo financiamento será calculado com base nos respectivos insumos indispensáveis ao processo de ensino-aprendizagem e será progressivamente reajustado até a implementação plena do Custo Aluno Qualidade - CAQ;

20.7) implementar o Custo Aluno Qualidade - CAQ como parâmetro para o financiamento da educação de todas etapas e modalidades da educação básica, a partir do cálculo e do acompanhamento regular dos indicadores de gastos educacionais com investimentos em qualificação e remuneração do pessoal docente e dos demais profissionais da educação pública, em aquisição, manutenção, construção e conservação de instalações e equipamentos necessários ao ensino e em aquisição de material didático-escolar, alimentação e transporte escolar;

20.8) o CAQ será definido no prazo de 3 (três) anos e será continuamente ajustado, com base em metodologia formulada pelo Ministério da Educação - MEC, e acompanhado pelo Fórum Nacional de Educação - FNE, pelo Conselho Nacional de Educação - CNE e pelas Comissões de Educação da Câmara dos Deputados e de Educação, Cultura e Esportes do Senado Federal;

20.9) regulamentar o parágrafo único do art. 23 e o art. 211 da Constituição Federal, no prazo de 2 (dois) anos, por lei complementar, de forma a estabelecer as normas de cooperação entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, em matéria educacional, e a articulação do sistema nacional de educação em regime de colaboração, com equilíbrio na repartição das responsabilidades e dos recursos e efetivo cumprimento das funções redistributiva e supletiva da União no combate às desigualdades educacionais regionais, com especial atenção às regiões Norte e Nordeste

20.10) caberá à União, na forma da lei, a complementação de recursos financeiros a todos os Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios que não conseguirem atingir o valor do CAQi e, posteriormente, do CAQ;

20.11) aprovar, no prazo de 1 (um) ano, Lei de Responsabilidade Educacional, assegurando padrão de qualidade na educação básica, em cada sistema e rede de ensino, aferida pelo processo de metas de qualidade aferidas por institutos oficiais de avaliação educacionais;

20.12) definir critérios para distribuição dos recursos adicionais dirigidos à educação ao longo do decênio, que considerem a equalização das oportunidades educacionais, a vulnerabilidade socioeconômica e o compromisso técnico e de gestão do sistema de ensino, a serem pactuados na instância prevista no § 5º do art. 7º desta Lei

ANEXO B – Regimento Interno da Escola “A”

Prefeitura Municipal de Salvador Secretaria Municipal de Educação e Cultura

REGIMENTO INTERNO

[...]

V. - garantir a execução do plano proposto; estar compatibilizada com as diretrizes de avaliação do processo ensino-aprendizagem, definidas no Regimento Interno, quanto a objetivos e conteúdos de trabalho;

Art. 58- A avaliação interna terá seus objetivos e procedimentos definidos na Proposta Pedagógica da escola e aprovados pelo Conselho Escolar.

Art. 59 - A Avaliação externa ficará a cargo da administração regional e central, e será de forma sistemática.

CAPÍTULO III - Da Avaliação do Processo Ensino Aprendizagem

Art. 60 - A avaliação do processo ensino-aprendizagem está pautada nas seguintes bases: ação diagnóstica de caráter investigativo, buscando identificar avanços e dificuldades do processo ensino-aprendizagem;

II - ação processual/contínua, identificando a aquisição de conhecimentos e dificuldades de aprendizagem dos alunos, permitindo a correção dos desvios e intervenção imediata;

III - ação cumulativa, considerando cada aspecto progressivo do conhecimento;

IV - ação participativa e emancipatória, assumindo caráter democrático, em que os agentes envolvidos analisam e manifestam sua autonomia no exercício de aprender e ensinar.

Art. 61 - A avaliação do processo ensino-aprendizagem deve possibilitar a autoavaliação do professor e do aluno, o registro de seus progressos e dificuldades, o replanejamento do trabalho pedagógico e a recuperação da aprendizagem do aluno.

Art. 62 - No ensino Fundamental: as avaliações deverão estar de acordo com os objetivos e conteúdos de cada componente curricular, traduzidos bimestralmente por uma nota;

I - serão aplicados, ao longo do ano letivo, variados instrumentos avaliatórios, por componente curricular, por bimestre;

II - a avaliação será expressa em notas de 0 (zero) a 10 (dez), sendo considerada a média 5,0 (cinco) para efeito de aprovação;

III - para cada semestre letivo, o equivalente a dois bimestres, em que o aluno não tenha atingido a média 5,0 (cinco) será oferecido estudos de recuperação subsequente ao término do semestre, sem limite de componente curricular;

IV - o registro da avaliação do rendimento escolar far-se-á nos diários de classe pelo professor do componente curricular, que o entregará na secretaria da escola, no prazo estabelecido pela diretora, para a escrituração final;

V - o aluno que, por motivo justo, deixar de participar de qualquer avaliação ou de entregar qualquer tarefa, poderá ter nova oportunidade, por ocasião do seu retorno às aulas, desde que deferida pela diretora ou por quem for delegada essa incumbência pelo diretor, e que o tenha justificado no prazo de até 48 horas após a execução da atividade.

Art. 63 - A recuperação tem por finalidade atender as dificuldades de aprendizagem apresentadas pelo aluno.

§1º - será feita de forma simultânea, contínua e paralela durante o ano letivo, sempre que os resultados das avaliações não forem considerados suficientes.

§2º - a assistência didática ao aluno, quando os resultados das avaliações não foram suficientes, bem como os procedimentos a serem adotados, serão responsabilidade do professor da matéria sob a supervisão da coordenação pedagógica.

§3º - sendo um processo contínuo e concomitante ao ensino- aprendizagem, o planejamento da recuperação deverá envolver:

a) a identificação das deficiências do aluno e os conteúdos programáticos em que o aluno demonstrou insuficiência do aproveitamento, bem como de suas causas.

b) A seleção dos conteúdos e estratégias que serão desenvolvidos na recuperação.

Art. 64º - O calendário escolar deverá complementar reuniões logo após cada período da unidade letiva com a participação dos conselhos de classe, dos professores, dos pais e alunos, para análise, acompanhamento e avaliação dos resultados alcançados.

ANEXO C – Regimento Interno da Escola “C”

PREFEITURA MUNICIPAL DE SALVADOR

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

REGIMENTO ESCOLAR

Salvador-Bahia, maio de 2003

TÍTULO I

DAS DISPOSIÇÕES PRELIMINARES

CAPÍTULO I

DA CARACTERIZAÇÃO

Art. 1º As diretrizes regimentais básicas, estabelecidas neste ato, serão respeitadas por todos os integrantes desta Unidade Escolar, na forma da Educação Básica: Ensino Fundamental.

I A atual Escola “C”, situada na Rua B, s/n, 1ª etapa de Castelo Branco, CEP 41.320 -000, na cidade de Salvador - Bahia, foi solenemente inaugurada no mês de março de 1972. Este prédio escolar foi iniciado no governo Luiz Viana Filho, tendo como Secretário de Educação o Professor Edvaldo Machado Boaventura de Carvalho, concluído e instalado no 10º aniversário do Governo Antônio Carlos Magalhães sendo secretário de Educação de Educação o Professor Rômulo Galvão.

II Centro Escolar ..., unidade de ensino de 1º Grau, integrante da rede escolar municipal, por força de convênio celebrado entre o Exmo Senhor Governador do Estado Dr. Antônio Carlos Magalhães e Exmo? Senhor Prefeito da cidade Dr. Clériston Andrade.

III. A Escola “C” tem como unidade mantenedora a Prefeitura Municipal da Cidade de Salvador e está autorizada a funcionar através do ato de criação e decreto nº 9982/92, autorizada pela Secretaria Municipal de Educação, Publicado no Diário Oficial do Município de 29/12/1992 e parecer nº 037/82 do Conselho Estadual de Educação e assessorada pela Coordenadoria Regional de Pirajá.

IV. Esta Unidade escolar tem como Patrona a senhora Dona Arlete Magalhães, Primeira Dama do Estado da época.

Art. 2º – A Escola Municipal Dona Arlete Magalhães, mantida pela Secretaria Municipal de Educação, fundamentada na Constituição vigente, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, no Estatuto da Criança e do Adolescente e outros dispositivos legais, respeitadas as diretrizes regimentais básicas aqui estabelecidas será normalizado por este Regimento.

Art. 3º - O presente Regimento Escolar, define a estrutura didático-pedagógica, administrativa, disciplinar e financeira da Escola Municipal Dona Arlete Magalhães.

TÍTULO II

DOS OBJETIVOS E FINALIDADES

Art. 56º - Na efetivação da matrícula de alunos procedentes do país ou exterior a escola efetuará a sua reclassificação, para série ou período adequado ao seu efetivo desenvolvimento escolar.

Art. 57º - Nas guias de transferência do aluno com aproveitamento insuficiente, findo o processo de avaliação, deverá constar a observação conservado sendo vedado o direito de recuperação em outra Unidade Escolar.

Art. 58º - O sistema de avaliação obedecerá o regime de quatro unidades para todas as séries, será contínua e cumulativa, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos.

Art. 59º - A avaliação do aproveitamento será através de uma escala numérica de (zero) a 10,0 (dez), considerando-se aprovado o aluno que obtiver vinte e quatro pontos no somatório das quatro unidades o que equivale a média 6,0 (seis), obedecidos os seguintes critérios:

I. Ficha de matrícula preenchida pelo pai ou responsável, contendo informações sobre o aluno ou pasta individual;

II. Registro diário do professor feito através das observações das atividade executadas pelo aluno;

III. Relatório por unidade elaborado pelo professor, informando o rendimento do aluno.

Art. 60º - A avaliação de aprendizagem identificará e julgará o desenvolvimento do aluno do PEB I e CEB I nos aspectos cognitivos, afetivos e psicomotores.

Art. 61º - Na apuração do rendimento escolar e sua conseqüente avaliação, os aspectos qualitativos preponderarão sobre o quantitativo.

Art. 62º - A avaliação será contínua e abrangente e poderá ser feita através de testes, provas, trabalhos individuais e de grupo, questionários, exercícios, relatórios, pesquisas e outros instrumentos pedagógicos.

Art. 63º - Levar-se-á em consideração assiduidade como condição de aprovação por componente curricular:

I. Aluno de frequência inferior a 75% e média igual ou superior a 6,0 (seis);

II. Aluno de frequência inferior a 75% e superior a 50% que tenha alcançado média superior a 8,0 (oito);

III. O aluno que não se encontrar no inciso anterior mas com frequência igual ou superior a 50% e que demonstre melhoria de aproveitamento após estudos de recuperação.

Art. 64º - O aluno submetido aos estudos de recuperação paralela será aprovado desde quando tenha atingido 75% de frequência obrigatória e participação nas atividades realizadas no período, atingindo, no mínimo 6,0 (seis) em cada área de estudo ou disciplina.

Art. 65º - Os estudos de recuperação são paralelos.

Art. 66º - Os estudos de recuperação terão planejamento próprio observando-se:

- I. Os objetivos de acordo com a dificuldade a recuperar;
- II. O conteúdo e as atividades de acordo com as dificuldades a recuperar.

Art. 67º - Durante a recuperação o professor deverá avaliar o rendimento do aluno, atribuindo-lhe notas ou conceitos que substituirão resultados anteriores obtido no período letivo regular.

Art. 68º - O aluno que no final das avaliações dos estudos de recuperação obtiver nota inferior a 6,0 (seis) em uma das atividades ou área de estudo, será submetido à apreciação do Conselho de Classe ao qual caberá decidir pela promoção ou não do aluno.

Art. 69º - A avaliação promoverá a análise das estratégias de ensino em função de sua adequação aos objetivos propostos.

Art. 70º - A avaliação do CEB I e PEB I, acontecerá com a observação e registro do professor sobre o desenvolvimento da linguagem, a organização motora, pensamento e comportamento sócio-afetivo.

ANEXO D – Termo de aprovação do Regimento escolar e do Projeto pedagógico da Escola “C”



SECRETARIA MUNICIPAL DA EDUCAÇÃO E CULTURA
CONSELHO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

PROCESSO; nº 3819/01

INTERESSADO: Escola “C”

ASSUNTO: Aprovação do Regimento Escolar e Projeto Pedagógico

RELATORIO:

A Escola ..., solicitou através da CR. Avaliação do Projeto Pedagógico e o Regimento Escolar, para tanto cumpriu todos os itens da Resolução CME 003/99. Comparecer opinativo da CENAP constatado que o mesmo atende as Resoluções em vigor.

CONCLUSÃO E VOTO:

Diante do exposto sou de parecer favorável que este Conselho aprove o Projeto Pedagógico e o Regimento Escolar da Unidade Escolar acima citado, de conhecimento do conteúdo deste processo ao interessado. Este é o nosso parecer, salvo melhor juízo.

Salvador, 25 de Novembro de 2003
Lindalva dos Reis Amorim
- Conselheira

ANEXO E – Avaliação da II Unidade - 6º Ano da Escola “A”

ESCOLA “A”

DATA: SÉRIE: TURMA:

ALUNO (A): PROF:

AVALIAÇÃO DE LÍNGUA PORTUGUESA: II UNIDADE

"Democracia é dar para todos o mesmo ponto de partida. Quanto ao ponto de chegada, depende de cada um." Mário Quintana

Leia com atenção as instruções abaixo para responder às questões da prova.

Coloque a data e seu nome na prova.

Faça a leitura atenta de todo o texto e das questões antes de respondê-las.

Marque somente uma resposta para cada questão, serão anuladas questões com duas respostas ou rasuradas,

A interpretação da questão faz parte da prova, logo não peça esclarecimentos ao professor.

Responda às questões somente com caneta azul ou preta.

Preencha atenciosamente o gabarito da prova ao final.

Vaza Canhão - Black Style

Eu conheci uma menina na Internet.

Ela me disse que era um verdadeiro avião.

Eu marquei um encontro com ela na

Avenida Sete.

E quando eu vi a menina pirei o cabeção.

Ela tem cara de jaca.

Nariz de xulapa.

Estria nas pernas.

Bunda de peteca.

Perna de alicate.

Cabelo de assolan.

Ela é caolha;

Tem unha encravada.

Boca de desdentada.

Barriga dobrada.

Tirando a camisa, o peito batia no chão.

Ela é corcunda.

Desengonçada.

Cintura de ovo.

Com a cara manchada.

E quando ela fala o bafo é de leão.

Tem um caroço nas costas.

Com a voz grossa.

A cara torta.
Minha resposta, na hora,
foi cantar esse refrão.
E o refrão é assim:
Vaza canhão! Vaza canhão!
Vaza canhão! Vaza canhão!
E ela tinha um testão.
Tinha um zoião.
Não era mulher.
Era uma assombração.
E ela tinha uma papada.
Parecia um urubu.
Tinha lima impigem na cara.
E coçava uu .. uhhhh!
Vaza canhão! Vaza canhão!
Vaza canhão! Vaza canhão

1- Conforme o texto o encontro do casal ocorreu

- (A) numa lanhouse.
- (B) na Avenida Sete.
- (C) na Internet e na Avenida Sete.
- (D) apenas na Internet.

2- O tempo do verbo em destaque no trecho: "Eu conheci uma menina", é

- (A) presente.
- (B) passado.
- (C) futuro.
- (D) indicativo.

3- A expressão "pirei o cabeção" encontrada na letra da música significa

- (A) apenas que o garoto gosta de pensar e ficou pensativo.
- (B) que além de tudo a garota também tinha a cabeça grande.
- (C) que o garoto é que tinha a cabeça grande.
- (D) que o garoto perdeu o desejo sexual pela garota.

4- Marque a resposta certa com o futuro adequado para o verbo destacado no trecho: "Pirei o cabeção".

- (A) Pirarei.
- (B) Pirará.
- (C) Pirava.
- (D) Piraria.

5- Segundo o texto, o garoto fica revoltado com a menina porque

- (A) ela não compareceu ao segundo encontro.
- (B) ela só se preocupava com a aparência física.
- (C) ela não correspondeu à imagem que ele fez da aparência dela.
- (D) ela não era tão carinhosa, delicada e amorosa como ele esperava.

6- Assinale a alternativa que só contenha verbos do texto:

- (A) Peteca, Internet, conheci, coçava, caroço.
- (B) Conheci, coçava, é, vazar, foi.
- (C) Conheci, peteca, é, vazar, foi.
- (D) Disse, marquei, pirei, não, papada.

7- Os dois versos da canção que demonstram uma atitude racista do garoto, são:

- (A) "nariz de xulapa" / "perna de alicate".
- (B) "cabelo de assolan" / "cintura de ovo".
- (C) "bunda de peteca" / "a cara torta".
- (D) "cabelo de assolan" / "parecia um urubu".

8- Marque o item que só contenha adjetivos do texto:

- (A) Verdadeiro, encravada, dobrada, grossa, torta.
- (B) Verdadeiro, xulapa, dobrada, manchada, cara.
- (C) Cara, desengonçada, cintura, grossa, torta.
- (D) Encravada, menina, Internet, verdadeiro, torta.

BOA SORTE!!!

GABARITO

1	2	3	4	5	6	7	8
A	A	A	A	A	A	A	A
B	B	B	B	B	B	B	B
C	C	C	C	C	C	C	C
D	D	D	D	D	D	D	D

ANEXO F – Avaliação da III Unidade - 7º Ano da Escola “A”

Escola “A”

Data: ____/____/____ n° ____ série 7º ANO.

Profª _____.

AValiação FINAL DE PORTUGUÊS – 3º UNIDADE

Você algum dia em sua vida já se surpreendeu sentindo-se diferente? Mais sensível ou sentimental? Com pensamentos rodando na cabeça? Com uma vontade enorme de falar com alguém? Isso acontece com muita gente, e cada um pode escolher um meio diferente para transmitir o que pensa e sente. Mas, quando escolhemos a palavra para expressar nossos pensamentos e emoções, podemos estar virando poetas.

TEXTO 1

A INCAPACIDADE DE SER VERDADEIRO

Paulo tinha fama de mentiroso. Um dia chegou em casa dizendo que vira no campo dois dragões da independência cuspidando fogo e lendo foto novelas. A mãe botou-o de castigo, mas na semana seguinte ele veio contando que caíra no pátio da escola um pedaço da lua, todo cheio de buraquinhos, feito queijo e ele provou e tinha gosto de queijo.

Desta vez Paulo não só ficou sem sobremesa, como foi proibido de jogar futebol durante quinze dias. Quando o menino voltou falando que todas as borboletas da terra passaram pela chácara de SiáEupidia e queriam formar um tapete voador passar pra transportá-lo ao sétimo céu, a mãe decidiu levá-lo ao médico. Após o exame, o doutor Epaminondas abanou a cabeça:

- Não há nada a fazer Dona Coló. Esse menino é mesmo um caso de poesia.

Carlos Drummond de Andrade. Contos Plausíveis. RJ. 1985 p.24
Dragões da Independência: Soldado da Cavalaria.

TEXTO 2

POETA À VISTA

Não sei como pôr para fora Essas idéias malucas que me sacodem a cabeça.

E coisa muito esquisita, Parece assombração:

Palavras que nascem feita sem nenhuma explicação.

Contar aos pais não adianta ... Vão dizer:

"É tudo imaginação"

Falar com a turma ... não sei ..

Pode virar gozação.

O jeito é tentar guardar
esse caso para mim mesmo
e colocar no papel, os recados da emoção.

Carlos Queiroz Telles, Sonhos, Grilos e Paixões. 1992 SP

COMPREENSÃO E INTERPRETAÇÃO

1. No texto 1, todos achavam que Paulo era mentiroso.

a) Porque ele tinha esta fama?

b) Paulo, quando falava estas coisas ele:

() mentia, pois dizia coisas que não era verdade.

() fantasiava e buscava um significado diferente para as coisas.

c) Qual é, então, a diferença entre ser mentiroso e ser "um caso de poesia"?

2. O que diriam os pais do garoto do texto 2 se ele contasse suas idéias?

3. Marque os itens abaixo que correspondem às idéias dos dois textos:

A poesia é uma forma de desprender-se da realidade, de viajar por meio da palavra.

Os dois garotos sentem vergonha por se descobrirem poetas.

A poesia é associada pelas pessoas a maluquices, às idéias esquisitas.

Ambos os textos tratam do nascimento de um poeta.

4. Sequenciando os fatos em ordem, faça a numeração de 1 a 5 de acordo com o aparecimento no texto:

() Paulo foi proibido de jogar futebol durante 15 dias;

() A mãe botou o menino de castigo;

() Paulo tinha fama de mentiroso;

() O médico diz: Esse menino é mesmo um caso de poesia;

() A mãe decidiu levá-lo ao médico.

GRAMÁTICA

1 Circule as preposições das frases abaixo:

Paulo fantasiava desde menino.

O pedaço da lua estava todo cheio de buraquinhos.

Um dia chegou em casa ...

Paulo descansava sob a sombra de uma árvore.

Após o exame, o doutor Epaminondas abanou a cabeça.

2. Classifique os advérbios das frases segundo o código abaixo:

() Paulo não mentia, era poeta.

- () Este menino é bastante criativo.
- () Talvez o médico acredite no menino.
- () A criança corria apressadamente.
- () A poesia está dentro do coração.
- () Amanhã o dia será animado.

(1) INTENSIDADE

(2) LUGAR

(3) MODO

(4) NEGAÇÃO

(5) TEMPO

(6) DÚVIDA

ANEXO G – Avaliação da III Unidade - 7º e 8º Ano da Escola “A”

Prefeitura Municipal do Salvador
Secretaria Municipal de Educação e Cultura
Escola “A”

Disciplina: Língua Portuguesa
Professora

Data _____ Série _____ Turma _____

Aluno _____

788²
Aw

a)

Avaliação da III Unidade (valor: 7,0)

*"Consiga tudo que o mundo possa lhe
conceder,
mas não perca de mira que o ideal
é ser melhor a cada dia"*

Leia atentosamente os textos que se seguem e marque um (X) nas alternativas corretas.

1) De que trata o texto?

- a) Abuso de poder.
- b) Importância da escrita.
- c) Manutenção da aparência.
- d) Respeito às diferenças.

2) o que a tinta fez com a folha?

- a) Estragou sua aparência.
- b) Feriu suas companheiras.
- c) Igualou-a às outras folhas.
- d) Transformou-a em mensagem.

3) Que expressão revela a insignificância de uma folha em branco?

- a) "Eu cobri você de palavras ..." (linhas 7 e 8).
- b) "Guardiã do pensamento humano ..." (linha 9).
- c) "Junto com outras folhas ..." (linhas 1 e 2).
- d) "Jogou fora todas as outras ..." (linha 13).

4) Em " - Eu não estraguei você" (linha 7) o que o termo grifado significa?

O papel e a tinta

1 Certo dia, uma folha de papel que estava em cima de uma mesa, junto com outras folhas exatamente iguais a ela, viu-se coberta de sinais. Uma pena, molhada de tinta preta, havia escrito uma porção de palavras em toda a folha.

5 — Será que você não podia ter me poupado esta humilhação? — disse, furiosa, a folha de papel para a tinta.

— Espere! — respondeu a tinta. — Eu não estraguei você. Eu cobri você de palavras. Agora você não é mais apenas uma folha de papel, mas, sim, uma mensagem. Você é a guardiã do pensamento humano. Você se

10 transformou num documento precioso.
E, realmente, pouco depois, alguém foi arrumar a mesa e apanhou as folhas de papel para jogá-las na lareira. Mas, subitamente, reparou na folha escrita com tinta, e então jogou fora todas as outras, guardando apenas a que continha uma mensagem escrita. Foi aí que a folha entendeu o que a tinta havia lhe falado.

DA VINCI, Leonardo. *Fábulas e lendas*. Tradução de Vera Maria Teixeira Soares e Mário Palmério. Rio de Janeiro: Salamandra, 1977.

- a) Arrebentar
- b) Danificar
- c) Machucar
- d) Quebrar

5) Por que Mafalda mudou de idéia e aceitou o caramelo?

- a) Ela não se sentiria culpada por sair do regime.
- b) Não seria ela quem iria pagar a conta.
- c) Ela queria imitar Manolito.
- d) Ela era uma menina educada e obediente

6) O que caracteriza o gênero desse texto?

- a) O autor fala de fatos e problemas da atualidade.
- b) Ele faz uma reflexão profunda sobre alguns temas.
- c) Há o sentimento do autor em relação a fatos cotidianos.
- d) Há o objetivo do autor de contar uma história.



Pretensão

Contam que Pablo Picasso nunca tinha dinheiro nos bolsos. *Luis Fernando Veríssimo*
Quando ele 'acabava' de jantar num restaurante, o dono aproximava-se das 'dames' com a conta, esperançoso, e perguntava:
-O senhor vai pagar ou assinar?

Picasso fazia uma mímica de procurar dinheiro nos bolsos e acabava assinando a nota, que o dono do restaurante mandava emoldurar e depois vendia como um Picasso autêntico, por muito mais do que o valor do jantar...

Quando a comida estava especialmente boa ou o grupo de Picasso era maior, ele, em vez de assinar a nota, fazia uma rápida pomba ou odalisca na toalha, que mesmo com manchas de molho e vinho passava a valer uma fortuna. Ou então improvisava uma escultura com rolhas, miolo de pão e palitos, e apresentava ao dono eufórico.

Certa vez Picasso mandou a empregada fazer o rancho e lhe deu um desenho para pagar a conta. Um bico de pena razoavelmente bem acabado, pois a conta seria grande.

A empregada voltou com as compras com um desenho horroroso feito num papel de embrulho, que entregou ao seu patrão. Embaixo estava a assinatura "Pinot".

-O que é isso? -perguntou Picasso, segurando o papel com as pontas dos dedos.

-O Monsieur Pinot, do armazém, mandou,

- Por quê?

- Ele disse que é o troco.

Naquele mesmo dia Picasso fez questão de passar pelo armazém do Monsieur Pinot, e o olhou com admiração. Finalmente encontra um ego maior do que o seu.



VERÍSSIMO, Luis Fernando. 'Comédias da vida pública. 10.ed. Porto Alegre. L&PM, 1996. p.. 226..

7) Que informação pode ser considerada como o assunto básico do texto?

- a) O valor dos desenhos improvisados por Picasso.
- b) As esculturas que ele fazia com sucatas.
- c) A difícil vida que o artista levava.
- d) A curiosa forma de Picasso pagar as dívidas.

8) Por que os donos do restaurante nunca se chateavam com a falta de pagamento?

- a) Uma nota assinada pelo artista lhes rendia muito mais.
- b) Sabiam que Pablo era pobre e não podia pagar as refeições.
- c) Era uma honra receber personalidade tão ilustre no restaurante.
- d) A presença de Picasso no restaurante atraía freguesia.

9) Qual das palavras abaixo mais se aproxima do significado de autêntico?

“e depois vendia como um Picasso autêntico...” (linhas 8 e 9)

- a) Copiado
- b) Verdadeiro
- c) Falsificado

d) Alterado

10) A respeito do texto, o que é possível afirmar?

- a) Descreve as aventuras do pintor no lugar onde vivia.
- b) Emite uma opinião sobre a vida do artista.
- c) Narra alguns fatos curiosos sobre o comportamento de Picasso.
- d) Informa sobre as amizades de Pablo Picasso.

11) Com base nas informações do texto e observando a gravura, como se justifica o título "Pretensão"?

- a) O dono do armazém recebeu muito mais do que era justo.
- b) O pintor se atribuía um valor menor do que realmente merecia.
- c) A forma como Picasso tratava os comerciantes era desrespeitosa.
- d) O dono armazém resolveu dar uma lição a Picasso.



12) Qual o objetivo do texto ao utilizar a ilustração e a palavra?

- a) Trabalhar o humor presente nas imagens.
- b) Evidenciar o efeito cômico das palavras.
- c) Associar o poder da palavra ao das imagens.
- d) Marcar a superioridade da palavra sobre a imagem.



13) Na conversa entre Mafalda e Miquelito, que idéia se destaca?

- a) A intenção de Miquelito em impressionar Mafalda.
- b) A indiferença de Mafalda em relação ao amigo.
- c) A preocupação de Miquelito com seus brinquedos.
- d) O pedido de Miquelito às suas amigas.

14) Por que o menino estava tão satisfeito?

- a) Por brincar de água e terra.
- b) Por ganhar a atenção delas.
- c) Por encontrar as amigas.
- d) Por ser visto em versão diferente.

ANEXO H – Avaliação da III Unidade - 9º Ano da Escola “A”

Escola “A”

Data: ____/____/____

Disciplina: Língua Portuguesa

Série:

Turma:

Turno: _____

Professora:

Aluno (a): _____

Avaliação III Unidade

Valor: 5,0

Um leão dormia sossegado, quando foi acordado por um rato, que passava correndo em cima de seu rosto. Com um ataque ágil ele o agarrou, e estava pronto para matá-lo, ao que o rato implorou: Por favor, se o senhor me soltar, tenho certeza que um dia poderei retribuir sua bondade. Rindo por achar ridícula a idéia, assim mesmo, ele resolveu soltá-lo. Pouco depois o Leão caiu numa armadilha colocada por caçadores. Preso no chão, amarrado por fortes cordas, sequer podia mexer-se. O rato, ouvindo seu rugido, se aproximou e roeu as cordas até deixá-la livre. Então Disse: O senhor riu da idéia de que eu jamais seria capaz de ajudá-lo. Nunca esperava receber de mim qualquer favor em troca do seu! Mas agora sabe, que mesmo um pequeno rato é capaz de retribuir um favor a um poderoso Leão.

1) Retire do texto cinco verbos e classifique-os em: VL (verbo de ligação); VI (verbo intransitivo) ou VT (verbo transitivo direto ou Indireto). (1,0)

2) Retire do texto: (1,0)

a) Três verbos no infinitivo, com terminações distintas. (0,25)

b) Todos os verbos que estão no gerúndio. (0,25),

c) Duas Locuções verbais. (0,25)

d) Uma oração coordenada sindética aditiva (0,25)

3. Classifique os verbos: (1,0)

VERBO	PESSOA	NÚMERO	TEMPO	MODOS
Agarrou				
Tenho				
Soltar				
Dormia				

Leia a tirinha.

4. Nos quadrinhos temos orações simples e compostas. Identifique-as.

5. Identifique a conjunção do período no quadrinho 2 e classifique-a.

ANEXO I – Avaliação da IV Unidade - 6º Ano da Escola “B”

ESCOLA “B”

DATA: _____.

PROFESSORA:

ALUNO (A): _____.

SÉRIE: 6º ano. TURMA:

DISCIPLINA: LÍNGUA PORTUGUESA

PROVA DA IV UNIDADE

QUILOMBOS

As organizações de negros fugidos não só na região de Pernambuco e Alagoas, como também em todo o Brasil, eram chamadas de quilombo ou mocambo. Nesses lugares, os escravos conseguiam viver com liberdade, reavendo a sua cultura. Mas, na maioria das vezes, esses locais eram encontrados pelos senhores de engenho, pelos comerciantes e por outros cidadãos que possuíam escravos. E assim destruíam a povoação dos negros e os levavam de volta. Muitos morriam na luta contra os brancos.

O quilombo da Serra da Barriga, que se iniciou com a fuga dos quarenta escravos, chamou-se Palmares. Foi o mais conhecido do Brasil, por ter sido uma grande organização que chegou a abrigar cerca de trinta mil negros, que ali viviam e produziam. Além disso, Palmares ficou para a História, pois resistiu aos ataques dos brancos durante cem anos. A localização, no, meio da selva, e as boas estratégias guerreiras garantiram a sua existência por longo tempo.

Caruso, Carla. A luta de cada um. Zumbi. Editora Palias. S. Paulo, 2005

1) De acordo com o texto acima, como eram chamados os lugares para onde os negros fugiam?

2) Como se chamou o quilombo da Serra da Barriga?

3) Qual a importância dos quilombos para os escravos?

4) Retire do texto acima todos os artigos.

5) Quais são os artigos definidos?

6) Quais são os artigos indefinidos?

7) Escreva por extenso os seguintes numerais:

Século XX: _____

2º andar: _____

Vende-se uma casa com 2/4: _____

R\$ 326,50: _____

Página 130: _____

8) Responda: Por que você merece ser APROVADO (passar de ano)?

ANEXO J – Avaliação da II Unidade - 8º Ano da Escola “B”

ESCOLA “B”

TURMA_____ 8º ANO DATA_____.

DISCIPLINA: LÍNGUA PORTUGUESA

PROFª :

NOME: _____

AValiação – II DE PORTUGUÊS - 2ª UNIDADE

O MILAGRE

Naquela pequena cidade as romarias começaram quando correu o boato do milagre. É sempre assim. Começa com um simples boato, mas logo o povo - sofredor, coitadinho, e pronto a acreditar em algo capaz de minorar sua perene chateação - passa a torcer para que o boato se transforme numa realidade, para poder fazer do milagre a sua esperança.

Dizia-se que ali vivera um vigário muito piedoso, homem bom tranqüilo, amigo da gente simples, que fora em vida um misto de sacerdote, conselheiro, médico financiador dos necessitados e até advogado dos pobres, nas suas eternas questões com os poderosos. Fora, enfim, um sacerdote na expressão do termo: fizera de sua vida um apostolado. Um dia o vigário morreu. Ficou a saudade morando com a gente do lugar. E era em sinal de conhecimento que conservavam o quarto onde ele vivera, tal e qual o deixara. Era um quartinho modesto, atrás da venda. Um catre (porque em histórias assim a cama do personagem chama-se catre), uma cadeira, um armário tosco, alguns livros.

O quarto do vigário ficou sendo uma espécie de monumento à sua memória, já que a Prefeitura local não tinha verba para erguer sua estátua. E foi quando um dia ... ou melhor, uma noite, deu-se o milagre. No quarto dos fundos da venda, no quarto que fora do padre, na mesma hora em que o padre costumava acender uma vela para ler seu breviário, pareceu uma vela acesa.

Milagre!!! - quiseram todos.

E milagre ficou sendo, porque uma senhora que tinha o filho doente, logo se ajoelhou do lado de fora do quarto, junto à janela, e pediu pela criança. Ao chegar em casa, depois do pedido - conta-se - a senhora encontrou o filho brincando, fagueiro.

Milagre!!! - repetiram todos. E o grito de "Milagre!!!" reboou por sobre montes e rios, vales e florestas, indo soar no ouvido de outras gentes, de outros povoados. E logo começaram as romarias.

Vinha gente de longe pedir! Chegava povo de tudo quanto é canto e ficava ali plantado, junto à janela, aguardando a luz da vela. Outros padres, coronéis, até deputados, para oficializar o milagre. E quando eram mais ou menos seis da tarde, hora em que bondoso sacerdote costumava acender sua vela... a vela se acendia e começavam as orações. Ricos e pobres, doentes e saudáveis, homens e mulheres, civis e militares caíam de joelhos, pedindo.

Com o passar do tempo a coisa arrefeceu. Muitos foram os casos de doenças curadas, de heranças conseguidas, de triunfos os mais diversos. Mas, como tudo passa, depois de alguns anos passaram também as romarias. Foi diminuindo a fama do milagre e ficou, apenas, mais folclore na lembrança do povo.

O lugarejo não mudou nada. Continua igualzinho como era, e ainda existe, atrás da venda, o quarto que fora do padre. Passamos outro dia por lá. Entramos na venda e pedimos ao português, seu dono, que vive há muitos anos atrás do balcão, a roubar o peso, que nos servisse uma cerveja, o português, então, berrou para um pretinho, que arrumava latas de goiabada numa prateleira:

Ó Milagre, sirva uma cerveja ao freguês!

Achamos o nome engraçado. Qual o padrinho que pusera o nome de Milagre naquele afilhado? E o português explicou que não, que o nome do pretinho era Sebastião. Milagre era apelido.

E por quê? - perguntamos.

Porque era ele que acendia a vela, no quarto do padre.

Stanislaw Ponte Preta.

1) Segundo o texto, o que leva o povo a acreditar no boato do milagre? (0,5)

2) Um bom texto se constrói a partir de algumas sutilezas, pequenas colocações que, para um leitor desatento, passariam despercebidas. Por exemplo: "Milagre!!! - quiseram todos." Por que a forma verbal **quiseram** e não **falaram ou gritaram**? (0,5).

3) Realmente o filho da senhora estava doente e sarou? O narrador tem certeza desse fato? Explique a sua resposta. (0,5)

4) Em que passagem do texto temos a universalização da crença no milagre? (0,5)

5) Qual das orações abaixo apresenta predicado verbo-nominal? (0,5)

- a) () O juiz declarou o réu culpado.
- b) () A mesa está quebrada.
- c) () Luiz não foi para casa.
- d) () Manuela nadou na piscina.
- e) () Nilo ficou doente.

6) Das orações abaixo, assinale a que tem um predicativo do objeto. Sublinhe este predicativo. (0,5)

- a) () Mantenha a tampa do vaso sanitário fechada. *Sem mosquito, sem dengue!*
- a) () Eu sou uma pessoa fechada.
- b) () O lutador era arrogante, por isso perdeu a luta.
- c) () O menino chegou atrasado.

d) () Ele passará as férias com o pai.

7) Marque a alternativa que apresenta o emprego da linguagem conotativa. (0,5)

- a) () O brilho das estrelas foi intenso esta noite.
- b) () Uma moça costurando roupa com a linha do Equador.
- c) () A cantoria dos sapos, rãs e pererecas na baixada não me deixava dormir.
- d) () O calor do fogão deixava Bertoleza molhada de suor.
- e) () A minha mãe preparou o café muito amargo.

8) Qual das frases abaixo apresenta o verbo no modo imperativo afirmativo? (0,5)

- a) () Eu tivera de estudar para vencer na vida.
- b) () Peguei emprestado o CD de um amigo meu.
- c) () Ele não gosta quando eu o chamo de Bibi.
- d) () Procure prestar mais atenção no que faz.
- e) () Eu terei de estudar para vencer na vida.

9) Qual das frases abaixo apresenta o verbo no modo imperativo negativo na 3ª pessoa do singular? (0,5)

- a) () Não viajes com teu irmão.
- b) () Não viajem agora!
- c) () Não volte cedo.
- d) () Não voltes cedo.
- e) () Não viajeis cedo.

10) Quais as figuras de linguagem encontradas nas orações abaixo? (0,5)

- a) Muitos adormeceram para sempre! _____
- b) Ele lê Machado de Assis. _____
- c) Sois como um anjo a me guardar os sonhos! _____
- d) O vento voa, a noite toda se atordoa. _____

Você é um pensamento que vagueia pela minha mente!

"O homem verdadeiramente bom é aquele que mesmo tendo oportunidade de proceder mal, não o faz, porque raciocina e assim distingue o Bem do Mal, o Certo do Errado. É bom ter sempre em mente pensamentos elevados: eles formarão a sua personalidade".

Pitágoras.

BOA SORTE!

NOME: _____

263

escuro. E foi sem olhar para mim que ele, mais do que de pressa foi embora, fugiu. A caixeirinha olhava tudo:

- Afinal uma alma caridosa apareceu. Esse menino estava nesta porta há mais de uma hora, puxando todas as pessoas que passavam, mas ninguém quis dar.

Fui embora, com o rosto corado de vergonha. De vergonha mesmo? Era inútil querer voltar aos pensamentos anteriores. Eu estava cheia de um sentimento de amor, gratidão, revolta e vergonha. Mas como se costuma dizer, o Sol parecia brilhar com mais força. Eu tivera a oportunidade de ... E para isso fora necessário um menino magro e escuro ... E para isso fora necessário que outros não lhe tivessem dado um doce.

LISPECTOR, Clarice. "As caridades odiosas" In: A descoberta do mundo. Rio de Janeiro, Rocco, 1999. p.249.

VOCABULÁRIO:

Aspereza - sf. com dureza, rude, grosseira.

Aturdido - adj. atordoado.

Caridade - sf. sentimento de compaixão pelo próximo, esmola.

Ceifar - v. abater, arrebatar bruscamente, de repente; assassinar a vida.

Cumular - v. acumular/ encher, completar.

Odiosa - adj. que merece, que inspira, que provoca ódio.

Perplexa - adj. indecisa

Pudor - sm. sentimento de vergonha ocasionado por atos convencionais contrário à decência, honestidade, moléstia, etc.

Suscetibilidade - sm. extrema delicadeza no sentir, sensibilidade(física ou moral) exagerado.

1) Que forma de expressão do menino comunicava a sua aflição? (0,5)

2) De que maneira a humildade e a timidez do menino se manifestam no primeiro contato com a cronista? (0,5)

3) Que afirmação da cronista, no último parágrafo, sugere um sentimento de satisfação e plenitude com a experiência vivida? (0,5)

4) No texto, a linguagem da cronista e do menino ora expressa sentimentos, ora transmite apenas informações, ora é utilizada para dar uma ordem. Exemplifique essas afirmações com fragmentos do texto. (0,5)

5) Classifique as orações coordenadas em destaque dos seguintes períodos. (0,5)

a) Abriu a porta e **disse adeus**.

b) Alegra-te, **que estou aqui**.

c) Meus atiradores não fumam **nem bebem**.

d) Mudou o Natal **ou mudei eu?**

e) Os caminhoneiros estão em greve, **portanto faltarão alimentos**.

5) No período "Se você **não estudar**, não vai conseguir boas notas." A oração em destaque é Oração Subordinada Adverbial: (0,5)

- | | |
|--------------------|--------------------|
| a) () causal | d) () concessiva |
| b) () condicional | e) () consecutiva |
| c) () temporal | |

7) No período "Deve-se investir em saúde e educação **a fim de que tenhamos um país melhor**", a oração em destaque é Oração Subordinada Adverbial: (0,5)

- | | |
|---------------------|--------------------|
| a) () proporcional | d) () consecutiva |
| b) () comparativa | e) () final |
| c) () conformativa | |

8) Associe a primeira coluna com a segunda de acordo com as figuras de sintaxe empregadas(0,5).

- | | |
|---|------------------|
| a) Amor é um fogo que arde sem se ver () | (1) Polissíndeto |
| b) Todos cantavam e riam e choravam e dançavam ao mesmo tempo () | (2) Assíndeto |

- | | |
|--|---------------|
| c) Falo do que você não pode ouvir () | (3) Pleonasma |
| d) O amor fala da verdade | |
| Luta pela justiça | (4) Elipse |
| Repele a maldade () | |
| e) Vivía uma vida vulnerável | (5) Zeugma |
| Morreu uma morte inesperável () | |

9) Preencha os espaços com uma das palavras indicadas nos parênteses: (0,5)

- a) Muitos alunos_____de famílias de trabalhadores que buscam uma vida melhor. (provém/ provêm)
- b) Os mais velhos_____a sabedoria para ensinar àqueles que querem ouvir. (tem/têm)
- c) Ele_____todo dia a pé para a escola. (vem/vêm)
- d) Todos aqueles que buscam a sabedoria_____conhecimento. (obtem/obtem)
- e) O palhaço_____o público até começar o espetáculo. (entretém/entretêm)

10) Passe as frases abaixo para o plural, usando a forma adequada dos adjetivos compostos (0,5)

- a) O time usava camisa azul- escura.

- b) Eu comprei um biquíni verde-mar.

- c) Precisamos manter a relação espano-portuguesa.

- d) O homem surdo-mudo passou no teste para gerente.

- e) Ele enfrentou um problema sócio-econômico.

"Somente vencem aqueles que acreditam poder vencer e alcançam sempre grandes vitórias, quando têm a mente livre de qualquer peso na consciência."

BOASORTE!

ANEXO L – Avaliação da IV Unidade - 6º Ano - Turnos Matutino/Vespertino da Escola “C”

ESCOLA “C” – DATA _____
PROFESSOR (A): _____ DISCIPLINA: _____ TURMA: _____
TURNOS: _____ ANO: _____
ALUNO (A): _____

AVALIAÇÃO CONCLUSIVA - IV UNIDADE

ELOGIO À MULHER NEGRA

F. Coutinho Filho. Violas e repentes. Recife

- Uns amam só moça branca,
Cabelo louro, estirado!
Eu sou doido pelas pretas
Do cabe linho enroscado!

- Alguns só gostam da branca
Dos olhos bem azulados!
Eu morro pelas pretinhas
Dos olhos mais encarnados!

- Outros preferem a moça
Morena, cor de canela!
Eu só escolho a pretinha,
Cor de tisna de panela!
(. . .)

- Pretinha dos meus amores,
Não me fede o teu suor!
Eu só gosto da cor preta!
Quanto mais preta melhor!

SOBRE O TEXTO, RESPONDA MARCANDO APENAS UMA ALTERNATIVA CORRETA.

Questão 01 - O poema é um convite à:

- A) Valorização de todas as mulheres
- B) Valorização da beleza negra
- C) Discriminação às outras mulheres
- D) Superioridade da beleza branca

Questão 02 - Podemos afirmar que o poeta é:

- A) Um admirador das mulheres
- B) Não gosta de pessoas brancas
- C) É preconceituoso
- D) Só gosta da mulher preta

Questão 03- "Uns amam só moça branca".

Os termos grifados são, respectivamente:

- A) Substantivo e pronome
- B) Pronome e substantivo
- C) Adjetivo e substantivo
- D) Substantivo e adjetivo

Questão 04- "Eu morro pelas pretinhas". A frase na 1ª pessoa do plural ficará:

- A) Vós morrereis pelas pretinhas
- B) Eles morrerão pelas pretinhas
- C) Nós morreremos pelas pretinhas
- D) Tu morrerás pelas pretinhas

Questão 05- "Quanto mais preta melhor". O termo grifado é advérbio de:

- A) Afirmação
- B) Intensidade
- C) Dúvida
- D) Negação

Questão 06 - ___ amo as pretinhas, são ___ maravilhosas, mas não ___ importo com o que vão pensar. ___ sou assim!

A sequência que preenche melhor a frase acima é:

- A) VOCÊ, VOCÊS, MIM, EU
- B) VOCÊ, VOCÊS, MIM, VÓS
- C) EU, ELAS, ME, EU
- D) EU, ELAS, SE, ELE

Questão 07 - Coloque (V) para verdadeiro e (F) para falso

- A) *Todo mundo só gosta das moças brancas* ()
- B) *Para o poeta, todas as mulheres deveriam ser pretas* ()
- C) *Para o poeta a mulher negra cheira mal* ()
- D) *Se a mulher negra tivesse olhos mais claros seriam mais bonitas* ()
- E) *O poeta só gosta da mulher preta* ()

Questão 08 - Preencha os parênteses com a pontuação adequada (•) (,) (?) (:) (-) (!)

- A) Que mulher negra bonita ()
- B) Onde estão aquelas moças bonitas ()
- C) As brancas () as morenas () as mulatas e as pretinhas formam a beleza Brasileira
- D) Meu pai disse ()minhas filhas são lindas ()

Questão 09 - Enumere a 2ª coluna de acordo com a 1ª.

- (1) *substantivo*
- (2) *adjetivo*
- (3) *verbo*
- (4) *pronome*
- (5) *artigo*
- (6) *preposição*
- (7) *conjunção.*
- (8) *advérbio*
- (9) *numeral*

- () *Uns só amam moça branca*
- () *Pretinha dos meusamores*
- () *Não me fede o teu suor*
- () *cabelo louro, estirado*
- () *dos olhos bem azulados*
- () *morena, cor de canela*
- () *das três, prefiro àquela*
- () *Uns amam moças brancas*
- () *as brancas são bonitas mas eu prefiro as pretinhas*

BOA SORTE!!!

ANEXO M – Avaliação da IV Unidade - 7º Ano - Turno Matutino da Escola “C”

ESCOLA “C” - DATA: ____/____/_____
PROFESSORA _____ DISCIPLINA: _____ TURNO: _____
ALUNO (A): _____ ANO/TURMA _____

AVALIAÇÃO CONCLUSIVA - IV UNIDADE

Leia atentamente a crônica abaixo e responda ao que se pede:

Uma simpática e saudosa velhinha é impedida de ouvir suas músicas favoritas. Por que será? Descubra, lendo a crônica a seguir:

Bons tempos, aqueles! Aquela velhinha de oitenta anos andava pelas ruas da cidade. Com o calor que fazia, resolveu parar e descansar um pouco. Em frente ao "Fliperama do Osmar", ajeitou os óculos e leu: "Panorama Bar". Entrou.

Olhou a sua volta, lembrando-se dos seus tempos de mocinha, quando costumava frequentar lanchonetes, com as amigas, para ouvir músicas naquelas máquinas acionadas a fichas daquelas do tempo do Cafunga! Dirigiu-se ao rapaz do caixa e, com um rosto nostálgico, falou:

- Por favor, mocinho uma ficha! O rapaz, maquinalmente, entregou-a, sem perceber que se tratava de uma simpática velhinha. - Obrigada! - agradeceu ela.

Ao dar conta de si, o rapaz estranhou: - Ei vovó, a senhora sabe jogar?! Ela virou-se para o rapaz e confirmou: - Sim, um guaraná! Um guaraná! Na máquina, ela depositou a ficha e esperou ouvir a música. Mas nada de ela tocar. - Será que está com defeito? Já não se fazem mais vitrolas como antigamente! falou, relembando o passado.

Resolveu, então, discretamente, dar alguns cutucões pra ver se funcionava. E nada de funcionar. Reparou, porém, que algo de esquisito acontecia dentro da máquina e, curiosa, perguntou ao rapaz do caixa: - Mocinho, que é que essa bolinha está fazendo aqui dentro? - Ora, é assim mesmo - respondeu ele. - Aperte o botão, que funciona!

Ela apertou. Gastou todas as bolinhas e não quis repetir a dose.

- Essa juventude!

- falou o rapaz do caixa - Antigamente não era assim!

- Como era, então?

- indagou, interessado, o rapaz.

- Ah! Bons tempos, aqueles, que a gente colocava a ficha na vitrola e ela tocava sozinha, sem ficar apertando aquele botãozinho.

Parou um instante de falar e ficou com os olhos perdidos no tempo. Começou a cantarolar uma música da sua época, que fez' "seus olhos se encherem d'água. O rapaz não entendeu nada:

- Mas, vovó ...

Antes de ele completar, ela falou: - Está tudo mudado, meu filho! Hoje, além de ficar apertando aquele botãozinho, as músicas não são mais as mesmas.

Hoje é só blim! Blom! Blim ! blom!

Isso que é o tal do rock, não é?

O rapaz tentou explicar: - Não, vovó! Aqui é uma casa para se jogar!

Ela pegou a ficha e falou: - Não, não. Não quero mais o guaraná!

E saiu cantarolando a música que costumava ouvir nos seus tempos de mocinha.

(Alexandre Azevedo. O vendedor de queijos e outras crônicas.)

Questão 01- O narrador da crônica acima é classificado como

- A) De 1ª pessoa, ou narrador-personagem.
- B) De 3ª pessoa, ou narrador-observador.

Questão 02- O texto " Bons tempos, aqueles! " é considerado uma crônica: ' .

- A) pois relata acontecimentos excepcionais, que nunca podem acontecer.
- B) pois relata fatos fictícios criados para impressionar o leitor.
- C) pois sua essência é argumentativa.
- D) pois relata assuntos comuns do cotidiano das pessoas.

Questão 03- Por que a presença da velhinha naquele estabelecimento causou surpresa no rapaz do caixa?

Questão 04- Qual é o fato desencadeador dessa crônica? Por quê?

Questão 05- Como você classificaria o desfecho da crônica: irônico, cômico, dramático, triste, feliz? Por quê?

Questão 06- A frase: "Já não se fazem mais vitrolas como antigamente!" está escrita no sentido:

- A) Conotativo
- B) Denotativo

Questão 07- Na frase: "... , ajeitou os óculos e leu " Panorama Bar" , os verbos podem ser classificados, respectivamente como:

- A) VTD e VTI
- B) VI e VTD
- C) VTD e VTD
- D) VTD e I e VTI

Questão 08 - Retire do texto dois verbos transitivos diretos e dois verbos transitivos indiretos:

VTD _____

VTI _____

BOA SORTE!!!!!!!!!!

EDAM - 2012. Avaliação de Português - IV unidade - 7º Ano - Matutino - Professora: ...

ANEXO N – Avaliação da IV Unidade - 8º Ano - Turma ABC da Escola “C”

ESCOLA “C” - DATA ____/____/____

PROFESSOR (A)_____.

DISCIPLINA:_____TURNO_____

ALUNO (A)_____ANO/TURMA_____

AVALIAÇÃO CONCLUSIVA- IV UNIDADE (VALOR = 4,0 / 0,5 cada questão)

TEXTO: HISTÓRIA DE BEM-TE-VI (Cecília Meireles)

Com estas florestas de arranha-céus que vão crescendo, muita gente pensa que passarinho é coisa de jardim zoológico; e outros até acham que seja apenas antiguidade de museu. Certamente chegaremos lá; mas por enquanto ainda existem bairros afortunados onde haja uma casa, casa que tenha um quintal que tenha uma árvore. Bom será que essa árvore seja a mangueira. Pois nesse vasto palácio verde podem morar muitos passarinhos.

Os velhos cronistas desta terra encantaram-se com canindés e araras, tuins e sabiás, maracanãs e "querejuás todos azuis de cor finíssima..." Nós esquecemos tudo: quando um poeta fala num pássaro, o leitor pensa que é literatura ... Mas há um passarinho chamado bem-te-vi. Creio que ele está para acabar.

Não quis saber das duas sílabas, e começou a gritar daqui, dali, invisível e brincalhão: " ... Vi! ... Vi! ... Vi!", o que me pareceu divertido, nesta era do twist. O tempo passou, o bem-te-vi deve ter viajado, talvez seja cosmonauta, talvez tenha voado com o seu team de futebol - que se há de pensar de bem-te-vis assim progressistas, que rompem com o canto da família e mudam os lemas dos seus brasões? Talvez tenha sido atacado por esses crioulos fortes que agora saem do mato de repente e disparam sem razão nenhuma no primeiro indivíduo que encontram.

Mas hoje ouvi um bem-te-vi cantar. E cantava assim; "Bem-bem-bem-bem... te-vi!" Pensei: 'É uma nova escola poética que se eleva da mangueira!' " ... Depois, o passarinho mudou. E fez: "Bem-te-te-te ! ;vi!". . Tornei a refletir: "Deve estar estudando a sua cartilha... Estará soletrando ... ". E o passarinho: "Bem-bem-bem ... te-te-te ... vi-vi-vi!"

Os ornitólogos devem saber se isso é caso' comum ou raro. Eu jamais tinha ouvido uma coisa assim! Mas as crianças, que sabem mais do que eu, e vão diretas aos assuntos, ouviram, pensaram e disseram: "Que engraçado! Um bem-te-vi gago!" E é pena, pois com esse nome que tem - e que é a sua própria voz - devia estar em todas as repartições e outros lugares, numa elegante gaiola, para no momento oportuno anunciar a sua presença. Seria um sobressalto providencial e sob forma tão inocente e agradável que ninguém se aborrecia.

O que me leva a crer no desaparecimento do bem-te-vi são as mudanças que começo a observar na sua voz. O ano passado, aqui nas mangueiras dos meus simpáticos vizinhos, apareceu um bem-te-vi caprichoso, muito moderno, que se recusava a articular as três sílabas tradicionais do seu nome, limitando-se a gritar: " ... te- vi! ... te-vi", com'a maior irreverência gramatical. Como dizem que as últimas gerações andam muito rebeldes e novidadeiras, achei natural que também os passarinhos estivessem contagiados pelo novo estilo humano. Logo a seguir, o mesmo passarinho, ou seu filho ou seu irmão - como posso saber, com a folhagem cerrada da mangueira? - animou-se a uma audácia maior.

(É: talvez não seja mesmo exotismo., mas -apenas gagueira ... !)

Vocabulário:

Ornitólogo - aquele que estuda as aves

Querejuá - nome de pássaro de plumas de cores vivas e variadas, comum na região litorânea da Bahia e Rio de Janeiro. Também conhecido como cotinga, catingá, crejoá, quereiná e quiruá.

Twist - dança de origem americana, da década de 1960.

Team - palavra da língua inglesa traduzida em português como "time", isto é, grupo esportivo.

Após a leitura do texto, responda às questões abaixo:

A. Marque a alternativa que substitui a expressão que está em destaque nas frases:

Questão 01. Muita gente acha que passarinho seja apenas **antiguidade** de museu.

- a.() coisa que não existe mais
- b.() coisa inútil
- c.() coisa muita antiga
- d.() coisa já esquecida

Questão 02. O canto do bem-te-vi seria um **sobressalto providencial** em todas as repartições.

- a. () um grande susto
- b.() uma surpresa agradável
- c.() um aviso atrasado
- d.() um acontecimento inesperado e agradável

Questão 03. Um bem-te-vi caprichoso se recusava **articular** seu nome completo.

- a.() dizer
- b.() pronunciar
- c.() cantar
- d.() explicar

Questão 04. O passarinho **limita-se** a gritar: "... te-vi.."

- a.() começa a
- b.().contenta-se com
- c.() excede-se em
- d.() restringe-se a

Questão 05. O bem-te-vi gritava com a maior **irreverência** gramatical.

- a.() desrespeito
- b.() prudência
- c.() correção

d.() despreocupação

Questão 06. O bem-te-vi devia estar em todas as repartições para no momento **oportuno** anunciar sua presença.

a.() marcado

b.() favorável

c.() impróprio

d.() previsto

Questão 07. Como dizem que as últimas gerações andam muito **rebeldes** e novidade iras achei natural seu comportamento.

a.() revoltadas

b.() precipitadas

c.() descuidadas

d.() impacientes

Questão 08. No texto, o fato é narrado sobretudo com:

a.() ironia

b.() tristeza

c.() bom humor

d.() saudosismo

Questão 09. Na palavra "bem-te-vi", ocorre:

a. () derivação prefixal

b. () derivação sufixal

c. () derivação parassintética

d. () N.D.A.

BOA SORTE!!!! BOAS FESTAS

EDAM - 2012. Avaliação de: Português - IV unidade 8º- Ano Turma: - ABC Turno: Matutino - Professora:...

ANEXO O – Avaliação da IV Unidade - 9º Ano - Turnos Matutino/Vespertino da Escola “C”

ESCOLA “C” - DATA: ____/____/____
PROFESSOR (A): _____ DISCIPLINA: _____ TURNO _____
ALUNO (A): _____ ANO/TURMA _____

AVALIAÇÃO CONCLUSIVA - IV UNIDADE

INSTRUÇÕES:

- Leia a avaliação com atenção e responda o que se pede.
 - marque apenas uma alternativa para' cada enunciado.
 - use caneta azul ou preta.
 - não rasure, nem use corretivo, questão rasurada será anulada.
- Leia o trecho a seguir para responder às questões 01 a 06:

VOZES D'ÁFRICA

Castro Alves (fragmentos)

Deus! Ó Deus! Onde estás que não respondes?
Em que mundo, em que estrela tu te escondes
Embuçado céus?
Há dois mil anos te mandei meu grito,
Que embalde desde então corre o infinito ...
Onde estás, Senhor Deus?
Qual Prometeu tu me amarraste um dia
Do deserto na rubra penedia
- Infinito: galé!. ..
Por abutre - me deste o sol candente.
E a terra de Suez - foi a corrente
Que me ligaste ao pé ...
(...) Cristo! Embalde morreste sobre um monte ...
Teu sangue não lavou de minha fronte
A mancha original.
Ainda hoje são, por fado adverso,
Meus filhos - alimária do universo,
Eu - pasto universal...
Hoje em meu sangue a América se nutre
- Condor que transformara-se em abutre,
Ave da escravidão,
Ela juntou-se às mais ... irmã traidora
Qual de José os vis irmãos outrora '
Venderam seu irmão.
Basta, Senhor! De teu potente braço
Role através dos astros e do espaço
Perdão p'ra os crimes meus!...

Há dois mil anos ... eu soluço um grito ...
Escuta o brado meu lá no infinito,
Meu Deus! Senhor, meu Deus!!...

QUESTÃO 01- O fragmento desse poema de Castro Alves fala

- (A) da religiosidade do povo africano
- (B) da exploração do território africano
- (C) da escravidão do povo africano
- (D) da história do povo africano
- (E) da libertação do povo africano

QUESTÃO 02 - O eu-lírico do poema é a África personificada. Nas duas primeiras estrofes do fragmento o interlocutor do eu-lírico é:

- (A) Prometeu
- (B) Deus
- (C) Abutre
- (D) Suez
- (E) O sol

QUESTÃO 03- No verso "Que embalde desde, então corre o infinito ... ", a palavra destacada tem o sentido de:

- (A) inutilmente
- (B) rapidamente
- (C) lentamente
- (D) isoladamente
- (E) solitariamente

QUESTÃO 04- O grito dado "Há dois mil anos" pelo eu-lírico é em favor

- (A) de Cristo
- (B) de José
- (D) da América
- (D) dos seus filhos
- (E) de Prometeu

QUESTÃO 05- Ao mencionar o personagem mitológico Prometeu, o eu-lírico estabelece uma relação.

- (A) de oposição
- (B) de afetividade
- (C) de semelhança
- (D) de animosidade
- (E) de cordialidade

QUESTÃO 06- Quando se refere à América, o eu- lírico expressa

- (A) um elogio

- (B) um questionamento
- (C) uma lamentação
- (D) uma acusação
- (E) uma defesa

Texto para as questões 07 a 10:

O Brasil é um país cuja história e cultura foram e seguem sendo uma construção, do trabalho de "três raças": os índios, habitantes originais de todo o território nacional, os pretos trazidos da África e os brancos vindos de Portugal a partir de 1500. De acordo com a maioria dos estudiosos do assunto na atualidade, os fragmentos de "contribuição cultural" de diferentes grupos étnicos não são o mais relevante. Pretender mensurar a participação do indígena ou do negro brasileiros em uma cultura predominantemente branca e de remota origem europeia, através do seu aporte à culinária, à tecnologia agrícola, ao artesanato, ou à vida ritual do país, é ocultar, sob o manto da pitoresca aparência, aquilo que é fundamentalmente essencial.

Isto porque em toda a nação que, como o Brasil, resulta do encontro, dos conflitos e das alianças entre grupos nacionais e étnicos, sempre a principal lição que se pode tirar é o aprendizado da convivência cotidiana com a diferença, com o direito "do outro" e com o fraterno respeito pelas minorias quaisquer que sejam. Não é possível esquecermos que negros e indígenas participaram sempre da vida brasileira com servos e escravos, como sujeitos e povos espoliados e que, apesar de tudo souberam lutar e resistir. Sepé Tiaraju, um líder guerreiro indígena, e Zumbi, um guerreiro tomado escravo e que preferiu correr guerreiro no seu Quilombo dos Palmares a voltar a ser um escravo, talvez sejam os melhores exemplos de contribuição dos povos minoritários à cultura brasileira, do que todos os pequenos produtos que negros e índios acrescentaram a uma cultura nacional.

(Carlos Rodrigues Brandão. Índios, negros e brancos: a construção do Brasil. In: correio, Rio de Janeiro, Fundação Getúlio Vargas, ano 15, fevereiro de 1987).

QUESTÃO 07- Assinale a opção que está de, acordo com as idéias expressas no texto:

- (A) A construção da história e da cultura do Brasil resulta do trabalho de índios, pretos e brancos.
- (B) A influência de índios e negros deu-se especialmente na culinária e no artesanato.
- (C) É possível detectar, com relativa facilidade, a participação do indígena ou do negro na cultura branca de origem europeia.
- (D) Os conflitos entre os três grupos étnicos nacionais geram uma necessidade de convivência fraterna entre os indivíduos.
- (E) Negros e indígenas escravizados uniram-se para lutar e resistir, participando, assim da vida brasileira.

QUESTÃO 08- Com relação ao parágrafo anterior, o último parágrafo expressa uma:

- (A) advertência
- (B) condição
- (C) contradição
- (D) justificativa
- (E) oposição

QUESTÃO 09 - O vocábulo "originais" (1º parágrafo) pode ser interpretado no contexto do texto como:

- (A) diferentes
- (B) excêntricos
- (C) exóticos
- (D) peculiares
- (E) primitivos

QUESTÃO 10- O vocábulo "mensurar" (2º parágrafo) pode ser interpretado como:

- (A) averiguar
- (B) examinar
- (C) medir
- (D) regular
- (E) sondar